



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

DILMA APARECIDA MOREIRA

**Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação
básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso**

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

DILMA APARECIDA MOREIRA

3. Título do trabalho

REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **DILMA APARECIDA MOREIRA, Discente**, em 26/01/2022, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Newton Freire Murce Filho, Professor do Magistério Superior**, em 27/01/2022, às 15:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2648849** e o código CRC **5A3CB3D3**.

DILMA APARECIDA MOREIRA

**Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação
básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientador: Professor Doutor Newton Freire Murce Filho

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moreira, Dilma Aparecida

Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica [manuscrito] : um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso / Dilma Aparecida Moreira. - 2021.

149 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, fotografias, gráfico.

1. Ensino. 2. Arte. 3. Educação básica. 4. Formação de professores.
I. Filho, Newton Freire Murce, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e sete dias do mês de outubro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada "**REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA CIDADE DE CUIABÁ, MATO GROSSO**", e do Produto Educacional intitulado: "**OFICINAS DE ARTE: Estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica**", pela discente **Dilma Aparecida Moreira**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da Defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Rute Almeida e Silva (SEDUC/MT) -membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Newton Freire Murce Filho**, Professor do Magistério Superior, em 28/10/2021, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho**, Professor do Magistério Superior, em 28/10/2021, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RUTE ALMEIDA E SILVA**, Usuário Externo, em 29/10/2021, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2445039** e o código CRC **B9EF454B**.

Dedico este trabalho aos meus pais, Davi Francisco Moreira e Maria Lemes Moreira (in memoriam), que possibilitaram a minha existência e por terem me ensinado a praticar a honestidade, a generosidade e o respeito mútuo. E pelo amor, que a mim concederam, que me fortalece e me faz seguir em frente. Aos meus amigos e colegas que morreram, vítimas da Covid 19. A todos os professores, que diariamente enfrentam os desafios da profissão nos espaços da sala de aula ou fora dela. E mesmo diante das adversidades, acreditam na educação e lutam por uma realidade melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder a graça de viver com saúde, força e sabedoria e por ter colocado pessoas tão especiais em minha vida. Sem elas, eu não teria chegado até aqui!

Ao meu orientador, professor Dr. Newton Freire Murce Filho (CEPAE/UFG), por acreditar nesta pesquisa e por ter me aceitado como sua orientanda. Pelas suas contribuições tão relevantes e que permanecerão marcadas na minha jornada de vida. Agradeço ainda pela forma generosa, clara, objetiva, humana, gentil e profissional, e pela leveza na orientação deste trabalho.

Ao meu esposo, Adolfo Correa, pelo amor, apoio, companheirismo, compreensão e pela parceria cotidiana.

Aos (as) meus (minhas) irmãos (as), sobrinhos (as), cunhados (as), e a todos os demais familiares, pelo carinho, incentivo e a alegria habitualmente demonstrada. Em especial à minha cunhada, Lucimar Furtado, a primeira incentivadora que, nos momentos mais difíceis, me motivou e me encorajou a continuar.

Às professoras doutoras da banca de qualificação, Rute Almeida e Silva e Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha, por aceitarem o convite e pelas valiosas observações que fizeram ao meu trabalho. Também às professoras Silvana Matias Freire e Leila Aparecida de Souza, por terem se colocado à disposição e por terem contribuído com a minha formação, neste processo.

À Universidade Federal de Goiás e todos os profissionais do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação. Aos coordenadores do curso e aos professores, pelo profissionalismo e pelos saberes compartilhados nesse período de estudo e reflexão.

Aos colegas do curso de mestrado, por compartilharem comigo as suas experiências. Em particular à Érica Garcez, pela solidariedade e apoio, durante o período de aulas.

A todos os meus colegas de trabalho e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram com esta minha trajetória, de lutas e de conquistas. Destaco Daisy Pacheco, Shirlei Neves, Luci Maso, Maria Helena, Ezemar Mourão, Isaias Xavier, Itamar Bressan e Maria Pereira.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, ao Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cuiabá e aos professores que participaram desta pesquisa, pela colaboração e ricas contribuições com este estudo.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
(Paulo Freire)

MOREIRA, Dilma Aparecida. **Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso.** 2021. 149f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*, é resultado da pesquisa de mestrado profissional em Ensino na Educação Básica, realizada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A investigação foi desenvolvida de forma remota com dezessete professores, habilitados em arte e não habilitados, que dão aulas de arte na rede pública estadual de educação básica, em municípios que compõem o polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), de Cuiabá, Mato Grosso. A escolha do tema foi motivada por nossa inquietação, como profissional da área, diante dos desafios da educação, especificamente com a formação docente e em relação às concepções que perpassam o ensino de arte na escola. No Brasil, o ensino de arte foi inserido no currículo como componente obrigatório com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, graças a estudos, reflexões, pesquisas e lutas de muitos professores. Por, percebemos que essas conquistas vêm sofrendo constantes retrocessos, conforme as mudanças ocorridas na legislação. Com base em dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional, relatório 62 BI/SIGEDUCA, emitido em 30/10/2018, e em nossa experiência como docente, notamos um elevado número de professores atuando no ensino de arte, na rede estadual, sem habilitação específica, e uma carência de formação continuada para os docentes desta área. Partimos do pressuposto de que a atuação de professores no ensino de arte fora da habilitação específica e a falta de formação continuada para esses profissionais podem representar prejuízos para a formação e para a prática pedagógica desses docentes e, conseqüentemente, afetar o processo de ensino - aprendizagem dos estudantes. Diante desta problemática, questionamos: quais as concepções dos professores sobre o ensino de arte? Quais suas percepções sobre a arte na escola? Qual é o papel da arte na educação básica? Como se dá o processo de ensino de arte na educação básica? Na busca por entender essas questões e poder contribuir com a reflexão dos professores participantes da pesquisa, propomos desenvolver um Grupo de Trabalho (GT) intitulado *Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica*, por meio de interação remota, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O objetivo da pesquisa constituiu em investigar as concepções teórico-práticas dos professores participantes, sobre o ensino de arte na educação básica, empregando a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2011) e com a abordagem qualitativa, sistematizada por Lüdke e André (2020). A proposta desta metodologia foi de ampliar conhecimentos sobre o ensino de arte para potencializar as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa. A fundamentação teórica da investigação se apoiou em referenciais sobre a prática educativa de Freire (1981, 1996), nas concepções sobre o ensino de arte conforme Barbosa (2012, 2014, 2015), nas contribuições de Pillar e Rizzi (2012), Dewey (2010), Hernández (2007), além de documentos oficiais: LDB (BRASIL 1996), PCNs-Arte (BRASIL, 1997-2001), BNCC (BRASIL, 2017; 2018) e DRC/MT (MATO GROSSO, 2018). Os dados foram coletados por meio de registros escritos, um questionário inicial, um questionário final, um diário de campo e gravação em vídeo das oficinas e de entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa. O produto educacional deste estudo consiste nas oficinas, que foram desenvolvidas com os professores no Grupo de Trabalho (GT).

Palavras-Chave: Ensino; Arte; Educação Básica; Formação de Professores.

MOREIRA, Dilma Aparecida. **A theoretical-practical reflection on the teaching of Art at elementary school level: a study in Cuiabá, Mato Grosso**. 2021. 149p. Dissertation Thesis (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This dissertation “A theoretical-practical reflection on the teaching of Art at elementary school level: a study in Cuiabá, Mato Grosso” is the result of research for a professional master in Teaching Elementary Education, in the Graduate Program at the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE) at the Federal University of Goiás (UFG). The investigation, which was undertaken remotely, involved seventeen teachers, not all of whom were qualified in art education, but were teaching Art in the state elementary education network, in municipalities forming the nucleus of the Center for the Formation and Updating of Elementary School Teachers (Cefapro), in Cuiabá, Mato Grosso. The choice of theme arose out of our concern, as professionals in the field, about the challenges of education, and specifically about teacher formation and conceptions of teaching art in schools. As a result of the studies, reflections, researches and struggles of many teachers, the teaching of art became a mandatory component of the Curriculum in Brazil with the promulgation of Law 9394, December 20, 1996, “Guidelines and Foundations of National Education”. However, these achievements have been experiencing constant setbacks, as a result of changes in legislation. Based on data from the Integrated Educational Management System, report 62 BI/SIGEDUCA, issued on 10/30/2018, and from our experience as teachers, there is a great number of teachers, without specific qualifications, working in art education in the state education network, and also a lack of ongoing teacher formation in this field. One can assume that having teachers without specific qualifications teaching Art and a lack of ongoing formation for them could adversely affect the formation and pedagogical practice of these teachers and, consequently, impact the teaching-learning process of students. Faced with this dilemma, one can ask: how do teachers see art education? What are their perceptions of art in the classroom? What is the role of art in elementary education? How is Art taught in elementary education schools? In order to understand these issues and contribute to the reflection of the teachers participating in the research, it was proposed that a Working Group (WG) be set up, called “Art Workshops – study and reflections on the teaching of Art at elementary school level”. It would be based on remote interaction using Digital Information and Communication Technologies (DICT). The research set out to investigate the theoretical-practical conceptions of the participant teachers, in terms of the teaching of Art at elementary school level, using Thiollent’s (2011) action-research methodology and the qualitative approach systematized by Lüdke and André (2020). This methodology proposed to improve knowledge on how art is taught with a view to enhancing the pedagogical practices of the participants. The theoretical foundation of the investigation included Freire’s (1981, 1996) educational practice, conceptions of art education according to Barbosa (2012, 2014, 2015), and contributions from Pillar and Rizzi (2012), Dewey (2010), Hernández (2007), as well as official documents: LDB (BRASIL 1996), PCNs-Arte (BRASIL, 1997-2001), BNCC (BRASIL, 2017; 2018) and DRC/MT (MATO GROSSO, 2018). Data were collected through written records, initial and final questionnaires, field diaries, a video recording of the workshops, and interviews with research participants. The educational output of this study consists of the workshops carried out with the teachers in the Working Group.

Keywords: Teaching; Art; Elementary education; Teacher formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Organização das categorias de análise e da discussão dos dados	57
Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa	62
Gráfico 1 - Dado geral das concepções, sobre o ensino de arte, identificadas nas falas dos participantes.....	72
Gráfico 2 - Concepções sobre o ensino de arte, classificadas de acordo com as falas dos participantes.....	72
Figura 1 - Produção de estudante como resultado da atividade elaborada pelo Participante 15	74
Figura 3 – Produção de estudante como resultado da atividade elaborada pelo Participante 11	78
Figura 4 - Produção de estudante como resultado da atividade elaborada pelo Participante 5	81
Figura 5 - Atividades realizadas por Participante 13 com seus estudantes	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BI	<i>Business Intelligence</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
DOU	Diário Oficial da União
DRC	Documento de Referência Curricular
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
ECA	Escola de Comunicações e Artes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
IOMAT	Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MT	Mato Grosso
MUnA	Museu Universitário de Arte
OMS	Organização Mundial da Saúde
P. 1	Participante 1
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPDC	Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SIGEDUCA	Sistema Integrado de Gestão Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	21
1.1 Conceção de ensino de arte como linguagem visual técnica	23
1.2 Conceção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade	28
1.3 Conceção de ensino de arte como atividade	33
1.4 Conceção de ensino de arte como conhecimento	37
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	40
2.1 A abordagem metodológica.....	40
2.2 O desenvolvimento das atividades do GT	44
2.2.1 Primeira oficina - o ensino de arte na educação básica	47
2.2.2 Segunda oficina - vivência de situações concretas com a arte	48
2.2.3 Terceira oficina - teoria e prática docente	49
2.2.4 Quarta oficina - experiência e prática docente	49
2.3 A coleta, a análise e a discussão dos dados	50
2.4 O produto educacional.....	58
CAPÍTULO 3- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS	61
3.1 Etapas do processo de análise e discussão dos dados e resultados.....	61
3.2 Os desafios no ensino de arte apontados pelos participantes da pesquisa.....	65
3.3 As concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica, identificadas na pesquisa.....	70
3.3.1 A concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica, identificada nos dados da pesquisa	73
3.3.2 A concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade, identificada nos dados da pesquisa	76
3.3.3 A concepção de ensino de arte como atividade, identificada nos dados da pesquisa	79
3.3.4 A concepção de ensino de arte como conhecimento, identificada nos dados da pesquisa	82
3.4 Aspecto comum e aspectos divergentes nas concepções teórico-práticas dos participantes da pesquisa	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	100
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ...	101

APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO INICIAL.....	107
APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO FINAL	109
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA	110
APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL	112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, intitulada *Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*, é o resultado da pesquisa de mestrado profissional em Ensino na Educação Básica, realizada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O objetivo da pesquisa constituiu em investigar as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, de professores de arte e de professores não específicos da área, que dão aula de arte, na rede pública estadual de educação básica, em municípios que compõem o polo do Cefapro de Cuiabá, Mato Grosso.

A escolha do polo de Cuiabá se deu pelo fato de ser o lugar no qual atuamos profissionalmente e por apresentar maior índice de concentração de professores habilitados em arte, em relação aos demais polos, oferecendo, assim, maiores condições de participação de docentes específicos nesta área. O Cefapro como responsável pelo desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação básica no estado, foi o responsável por intermediar o nosso primeiro contato com os professores participantes.

A opção pelo tema da pesquisa foi motivada por nossa inquietação, como profissional da área, diante dos desafios da educação, especificamente com a formação docente e em relação às concepções que perpassam o ensino de arte na escola. Em nosso espaço de trabalho, percebemos a carência de políticas públicas educacionais de formação docente e a falta de apoio ao desenvolvimento das linguagens artísticas na educação escolar.

A arte é uma prática inerente ao ser humano, presente em quase todas as formações culturais desde o início da humanidade. As pesquisas referentes ao ensino de arte no Brasil apontam que a discussão sobre educação escolar em arte possui uma trajetória recente, conforme consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs-Arte).

O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizam o século XX em várias partes do mundo (BRASIL, 2001, p. 21).

O ensino de arte na educação escolar brasileira foi inserido no currículo, como ensino obrigatório, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que, no seu Art. 26º, § 2º, estabelece: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, p. 11).

De acordo com os PCNs-Arte (BRASIL, 1998) e salientado por Barbosa (2012), a arte passou a ser reconhecida como área de conhecimento específica e assegurada como um componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, por meio da LDB de nº 9.394, somente após longas lutas dos arte/educadores brasileiros. Contudo, essas conquistas vêm sendo subtraídas, com as mudanças ocorridas na legislação nos últimos tempos. Conforme observamos, foi excluído do § 2º do Art. 26 da LDB de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), o termo: “nos diversos níveis”, e, assim dispõe a nova redação: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2019-2020, p. 20). Porém, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), no Ensino Médio, não é componente obrigatório para o estudante.

A BNCC (BRASIL, 2018) estabelece que a arte é uma subárea do currículo e, conforme os autores que fazem uma análise crítica do documento, essa perspectiva tira a arte do lugar de área de conhecimento, para torná-la conteúdo de linguagem. Para Cássio (2019, 2020), Catelli (2019) e Oliveira (2020), a BNCC é uma política de centralização curricular, que engessa as práticas pedagógicas e fere a autonomia profissional dos docentes. Abordaremos esse assunto mais adiante, para facilitar a compreensão sobre esta questão.

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (doravante, DRC/MT) (MATO GROSSO, 2018), para o Ensino Fundamental, anos finais, teoricamente defende a concepção de que o ensino de arte não deve ser compreendido como ação metodológica para auxiliar outras disciplinas, ou apenas como prática ilustrativa de fatos e eventos. O documento destaca a importância do ensino de arte na educação básica como um valor que deve ser mais bem compreendido na cultura escolar e na vida dos estudantes, e ressalta que “o fazer artístico, no componente Arte, estimula o desenvolvimento de processos criativos expressos na dimensão estética, contribuindo para a formação do senso crítico” (MATO GROSSO, 2018, p. 76). Porém, o documento para os anos iniciais traz pouca reflexão sobre as especificidades das linguagens artísticas. De modo geral, o DRC/MT (MATO GROSSO, 2018) está alinhado à BNCC (BRASIL, 2017), com proeminência para os objetivos de aprendizagem do desenvolvimento e para as habilidades.

Com base em nossa experiência como docente e em dados apresentados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (doravante SEDUC/MT), notamos que há uma carência de professores habilitados em arte, bem como a falta de formação continuada para os professores no ensino de arte nas escolas da rede estadual em municípios que compõem o polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (doravante, Cefapro¹) de Cuiabá, MT². Um levantamento de dados realizado pela SEDUC/MT, sobre a realidade do ensino na educação básica de Mato Grosso, emitido em 30/10/2018, em forma de relatório (nº 62), e disponibilizado no *Business Intelligence/Sistema Integrado de Gestão Educacional* (doravante, BI/SIGEDUCA³), revela um elevado número de aulas de arte ministradas por profissionais não habilitados na disciplina. O percentual de docentes nas escolas que dão aula de arte, com habilitação na disciplina, é de 45%, e os que dão aula de arte sem habilitação na disciplina é de 55%. Dos quinze polos⁴ do estado, verificamos que somente em dois o percentual dos que dão aula de arte com habilitação na disciplina é maior do que os que dão aula sem habilitação na disciplina.

O edital de seleção de profissionais para atuarem em estabelecimentos da rede pública estadual de ensino nº 007/2019/GS/SEDUC/MT, publicado na Imprensa Oficial do Estado de Mato Grosso (doravante IOMAT) nº 27625, de 5 de novembro de 2019, dá a possibilidade de professores assumirem aulas fora de sua habilitação, mesmo reconhecendo que é direito do estudante receber formação com professores habilitados na disciplina de atuação:

b) somente após esgotar o Cadastro Geral do município, e em não havendo mais professores com a habilitação na disciplina para o qual o cargo encontra-se disponível, será permitida atribuição a professor com outra habilitação, desde que na área de formação, observando que é de direito do educando receber formação com professores habilitados na disciplina de atuação. (MATO GROSSO, 2019, p. 24).

Conforme o último processo seletivo para concurso⁵ público de professores da educação básica, realizado em 2017, constata-se que dos onze municípios que compõem o polo do

¹ O Cefapro é uma unidade administrativa da SEDUC/MT que tem como finalidade a formação continuada dos profissionais da educação básica. O polo de Cuiabá atende 11 municípios que fazem parte da baixada.

² Conforme a referência, na equipe do Cefapro de Cuiabá não há professores formadores de arte. <http://www.cefapro cuiaba.com.br/equipe.php>

³ Fonte: relatório 62 BI/SIGEDUCA emitido em 30/10/2018. O SIGEDUCA é uma ferramenta desenvolvida em ambiente *Web*, que visa atender às demandas de Gestão dos processos efetivados pelas escolas, junto à SEDUC/MT.

⁴ O estado de Mato Grosso tem 141 municípios que estão subdivididos em quinze polos. Em cada polo há um Cefapro.

⁵ Edital 01/2017-Concurso Público-SEDUC/MT. Disponível em: http://www2.seduc.mt.gov.br/-/9169042-concursos?ciclo=cv_comunidade. Acesso em: 13/10/2020.

Cefapro de Cuiabá, somente em quatro foram abertas vagas para professores de arte, que foram: Cuiabá, dez vagas; Várzea Grande, doze vagas; Poconé, uma vaga e Santo Antônio do Leverger, duas vagas.

Consideramos preocupante a forma como a arte vem sendo tratada pelas políticas públicas de educação, com aulas atribuídas a professores não habilitados na área, e a carência de políticas públicas de formação continuada para os docentes. Essa problemática é levantada por Meira (2018, p. 8), que, diante dessa percepção, questiona-se: “Que arte é esta que está sendo dada nas escolas, cujo conteúdo pode ser dado por professores de qualquer área? Arte não é considerada, de fato, uma área do conhecimento?” Para Barbosa (2015), o ensino de arte requer contextualização, assim como qualquer área do conhecimento, o processo de significação precisa considerar o contexto para ultrapassar a mera apreensão do objeto.

A partir dessa problematização, levantamos os seguintes questionamentos acerca do ensino de arte (ou acerca de quem dá aula de arte) que nortearam esta pesquisa: Quais são as concepções teórico-práticas dos participantes da pesquisa sobre ensino de arte na educação escolar? Quais são as percepções dos participantes em relação às concepções de ensino de arte que perpassam a educação básica? Como os participantes concebem o papel da arte na escola? Como se dá o processo de ensino de arte na escola, identificado nas falas dos participantes?

Na busca por melhor entendimento a respeito de tais questões, propomos a organização de um Grupo de Trabalho (doravante, GT) intitulado *Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica*, por meio de interação remota, utilizando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante, TDIC), com os professores participantes da pesquisa, para o desenvolvimento de estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica e para a realização de coleta de dados.

Esclarecemos que o projeto inicial de pesquisa foi elaborado para ser desenvolvido presencialmente, porém, devido à pandemia da COVID-19⁶, tivemos que adaptar o projeto e, por isso, o GT foi constituído remotamente.

A proposta principal do estudo no GT consistiu em poder contribuir com reflexões, mobilizando as concepções sobre o ensino de arte, possibilitando ampliar os conhecimentos

⁶ COVID é o nome oficial, dado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), à doença respiratória, provocada pelo novo coronavírus sars-CoV-2. Covid é a junção de letras que se referem a *(co)rona (vi)rus (d)isease*, o que na tradução para o português seria "doença do coronavírus". Já o número 19 representa o ano 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Atualizado em 07/06/2021. Acesso em: 13/07/2021. Disponível em: [Fundação Oswaldo Cruz \(Fiocruz\): Ciência e tecnologia em saúde para a população brasileira.](#)

sobre o assunto, gerando benefícios para a formação dos participantes e potencializando as suas práticas pedagógicas.

Para maior delimitação do tema e especificação dos processos necessários na realização da investigação, listamos os objetivos específicos, que foram os seguintes: desenvolver estudos e reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino de arte com os professores envolvidos no estudo, para ampliar o conhecimento sobre o assunto, por meio de um GT remoto; identificar as relações entre concepção e prática dos participantes sobre o ensino de arte; desenvolver, com os docentes, uma experiência de apreciação estética da arte, por meio de uma visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*, durante o período do GT remoto; propor, aos participantes da pesquisa, a elaboração de atividades pedagógicas, relacionadas ao projeto político pedagógico de suas escolas, para serem vivenciadas com seus estudantes; investigar os desafios no ensino de arte apontados pelos participantes da pesquisa; verificar se os estudos e as reflexões realizadas no GT contribuíram para potencializar, mobilizar ou transformar as suas práticas pedagógicas, por meio do questionário final e das falas dos professores.

Para a organização e desenvolvimento deste estudo, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, numa perspectiva participativa e reflexiva, conforme Thiollent (2011), e com abordagens qualitativas de pesquisa em educação, sistematizadas por Ludke e André (2020). Por estar em um momento crítico de pandemia causada pela Covid-19, a pesquisa foi realizada de forma remota, por meio de recursos das TDIC. A coleta de dados foi realizada com os professores participantes do GT, após o cumprimento de todos os protocolos exigidos na pesquisa e o parecer consubstanciado⁷ emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (doravante CEP - UFG). Assim, os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionário inicial, questionário final, entrevistas e diário de campo.

A justificativa da pesquisa passa pela convicção de que a ampliação do conhecimento sobre a arte alarga nossa capacidade de análise crítica da realidade e pode nos proporcionar experiências estéticas, de fruição e de reflexão sobre diferentes produções artísticas e culturais. Essa reflexão pode ampliar as possibilidades de compreensão estética e cultural dos professores

⁷ Parecer consubstanciado nº 4.680.266 do CEP - UFG, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 28586719.1.0000.5083, na aprovação do Projeto de Pesquisa: *Reflexões Teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, MT*. Disponível em: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

e de seus respectivos estudantes, para que possam se colocar criticamente diante da realidade política e social.

Para fundamentar a investigação sobre essa temática, utilizamos referenciais teóricos de autores como Barbosa (2012, 2014, 2015), uma pioneira da arte/educação no Brasil e referência significativa para o ensino de arte na escola. Com mais de vinte livros escritos, essa estudiosa venceu o Prêmio Jabuti⁸ em 2016, na categoria *Educação e Pedagogia*, com a obra *Redesenhando o Desenho – Educadores, Política e História* (BARBOSA, 2015).

Esta autora questiona o fato de uma pequena minoria da população apreciar e usufruir da experiência estética da arte e argumenta que a escola é a instituição pública que pode tornar possível o conhecimento artístico, a experiência estética e a fruição da arte aos estudantes. Ela salienta que a arte na escola não tem o objetivo de formar artistas, o que se pretende é formar o conhecedor da obra de arte, e, para isso, é preciso desejar ensinar. A estudiosa destaca ainda que não há como entender a cultura de um povo, sem conhecer sua arte.

De igual modo, Hernández (2007) defende a concepção de que o ensino de arte deve primar pela construção do conhecimento artístico, de experiência estética e fruição, sendo contrário aos processos de exclusão vigente e ser respaldado por focos de interesse dos estudantes.

Para Pillotto (2008), um dos pontos básicos no ensino de arte na educação básica é a educação do olhar, que amplia as leituras de mundo. De modo semelhante, Freire (1981, 1996, 1989) destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, quer dizer que a experiência vivida é fundamental para a construção de conhecimento. Esse autor apresenta reflexões sobre concepções de ensino e enfatiza que toda prática educativa deve envolver uma postura teórica por parte dos docentes, numa perspectiva crítica e transformadora em que a educação é um ato político e estético.

Segundo Schelling (2010), construir arte é determinar sua localização no universo. Na mesma direção, a filosofia da arte como experiência, segundo Dewey (2010), envolve toda a existência do ser humano, desde o seu organismo, até as faculdades mais complexas do pensamento. “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p.109).

Diante do que foi exposto, a nossa hipótese é de que talvez a atuação de professores no ensino de arte fora da habilitação específica e a falta de formação continuada para esses

⁸ Prêmio literário do Brasil, concedido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Criado em 1959, com o objetivo de premiar autores, editores, ilustradores, gráficos e livreiros que mais se destacassem a cada ano.

profissionais podem representar prejuízos para a formação e para a prática pedagógica desses docentes e, conseqüentemente, afetar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que a compreensão do professor sobre o papel da arte na educação é fundamental para que possa potencializar suas ações práticas no ensino de arte.

O nosso propósito é que a pesquisa possa contribuir para ampliar o conhecimento dos professores participantes do GT, numa perspectiva reflexiva, participativa e colaborativa, sobre as concepções teórico-práticas do ensino de arte na educação básica, e que possa também gerar benefícios para a formação desses docentes.

Apresentamos o resultado desta experiência em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma súmula das principais concepções teórico-práticas que perpassam o ensino de arte, identificadas nas diferentes tendências conceituais do processo educacional no Brasil. Tratamos ainda das lutas de pesquisadores e de arte/educadores, das conquistas, dos avanços teórico-práticos e dos desafios educativos de tal área.

No segundo capítulo, descrevemos o processo metodológico da pesquisa, concebido pela nossa experiência de estudo e pela reflexão sobre o ensino de arte na educação básica, desenvolvida com os professores, uma etapa constituída por descobertas e muitos desafios.

No terceiro capítulo, tratamos da análise e discussão dos dados e dos resultados. Revelamos as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica, dos docentes, seus desafios, suas experiências pedagógicas e suas expectativas em relação ao estudo no GT. Além disso, abordamos, neste capítulo, questões que envolvem o contexto educacional em que foi desenvolvida a investigação, os aspectos comuns e os aspectos divergentes entre os participantes da pesquisa em relação às concepções sobre o ensino de arte.

Por fim, apresentamos as considerações finais, em que destacamos pontos relevantes de reflexões no que concerne às concepções teórico-práticas no ensino de arte, que poderão contribuir para ampliar o conhecimento dos professores de arte e de professores não habilitados que dão aulas de arte, e, conseqüentemente, gerar benefícios para a formação e para práticas pedagógicas desses professores.

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

O ensino de arte no Brasil foi marcado pela dependência cultural europeia. O Barroco foi o primeiro produto cultural com características consideradas de natureza nacional, e a Missão Francesa a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte no país. No final do século XIX, foi introduzido o ensino do desenho na educação, como preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias que perdurou até o modernismo. No século XX, com as reformas educacionais da Escola Nova, foi introduzida, na educação, a ideia de arte como expressão.

Foi somente na década de 1970, com as reformas educacionais da Escola Nova, que a educação artística passou a ser obrigatória no ensino formal. Com a reformulação da educação brasileira em 1971, os objetivos e o currículo foram configurados por meio da LDB, Lei Federal nº 5.692, no sentido de profissionalizar a mão de obra. Em pleno regime militar, a arte se valeu de práticas internacionais para lidar com a situação política. Já em 1973 foram criados os cursos de arte-educação nas universidades, concebendo um currículo básico que era aplicado em todo país.

A partir dos anos 1990, os PCNs destacam a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos para o mundo do trabalho. A legislação educacional brasileira inclui a arte como componente curricular obrigatório da educação básica, constituindo as linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança.

Neste capítulo, apresentamos as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica a partir de estudos desenvolvidos especificamente na área de arte-educação no Brasil, sob o ponto de vista de autores como Barbosa (2012; 2015), Silva e Araújo (2007) e Rizzi (2012).

Na compreensão de Barbosa (2012), por trás de cada prática pedagógica, há uma concepção de ensino de arte, com sua gênese em diferentes tendências educacionais, que ao longo de suas trajetórias históricas no Brasil, foram se estabelecendo e se solidificando na educação escolar.

A partir da trajetória histórica e sócio epistemológica da arte/educação, Silva e Araújo (2007) buscam compreender quais as tendências e concepções de ensino de arte estão presentes na educação escolar brasileira. Como resultado de uma observação analítica sobre a prática de ensino de arte na escola, estes autores encontram a presença de diferentes tratamentos conceituais, didáticos e metodológicos, tais como:

(1) produção de desenho, pintura e atividades artísticas livres; (2) realização de dramatizações didáticas; (3) cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; (4) assistir a apresentações artísticas; (5) realização de jogos teatrais e jogos dramáticos; (6) ensino do desenho, do desenho geométrico, dos elementos da linguagem visual e a aplicação desses conteúdos a objetos; (7) pintura de desenhos e figuras mimeografadas; (8) preparação de apresentações artísticas e objeto para comemoração de datas comemorativas e festivas; (9) leitura e releitura de obras de grandes artistas; (10) pesquisa sobre a vida e obra de artistas famosos; entre outros (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 2).

Em sua obra *Redesenhando o Desenho*, Barbosa (2015) destaca que a história do ensino de arte e do desenho no Brasil passou por várias fases, que se intercalam e se operam como cascata e raramente se dialogam. Essa autora pontua que se fazem presentes em práticas escolares, sobre o ensino de arte, concepções de diferentes contextos históricos, e assim descreve:

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando *xerox* de personagens de *Disney* – todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da cultura visual – e professores dando imagens para copiar em nome da releitura... Isso tudo ao lado de muita experiência imaginativa, inventiva, significativa, com fotografias, cinema, vídeo, montagens digitais, instalações e trabalhos de análise do ver imagens, crítica de publicidade, o mundo virtual e o real em busca de interpretações de significados ou respostas imaginativas (BARBOSA, 2015, p. 16).

Dentre as diversas concepções sobre o ensino de arte no Brasil, destacamos quatro, que, na percepção dos autores acima citados, marcaram o percurso histórico da arte/educação no país e continuam presentes nas práticas pedagógicas, que são: concepção de ensino de arte (1) como linguagem visual técnica, (2) como desenvolvimento da expressão e da criatividade, (3) como atividade e (4) como conhecimento.

Sobre essas concepções, descrevemos em síntese seus princípios e finalidades, seus contextos sócio-históricos, seus fundamentos teóricos e seus princípios metodológicos. Essas concepções aqui apresentadas emergem de três grandes tendências pedagógicas conceituais sobre o ensino de arte no Brasil, classificadas pelos autores supramencionados: ensino de arte pré-modernista; ensino de arte modernista; e ensino de arte pós-modernista ou pós-moderno. Na percepção desses teóricos, o modernismo é a grande ruptura no modo de conceber o ensino de arte no Brasil, conforme veremos a seguir.

1.1 Concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica

A concepção técnica da arte está relacionada ao advento do ensino de arte no Brasil. Essa concepção tem seu fundamento na tendência pré-modernista da educação, com influências jesuíticas a partir de 1549, quando teve início “o ensino de arte na Educação Brasileira por meio de processos informais” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 4). É uma concepção marcada basicamente por dois princípios: o ensino de técnicas artísticas que visava à preparação para a vida no trabalho; e o ensino de arte como ferramenta pedagógica para o ensino de outras disciplinas, uma visão utilitarista da arte.

Conforme pontua Barbosa (2012), o ensino desenvolvido pelos jesuítas, junto aos povos que aqui habitavam e aos que vinham de Portugal, era pautado na retórica e nos ofícios manuais. A valorização dos estudos retóricos e literários separavam as artes liberais dos ofícios manuais. As técnicas artísticas eram utilizadas com o objetivo de catequização, e a retórica, no entanto, tinha maior valor sobre o trabalho manual, uma concepção que, de certo modo, afirma Barbosa (2012), ainda se mantém atualmente. A autora pontua que quando D. João VI chegou ao Brasil e, posteriormente, com a missão francesa, já havia aqui um modelo de educação implantado pelos jesuítas.

Já na educação formal, “o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da academia imperial de belas artes, em 1816” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 4), com a chegada dos membros da missão artística francesa ao Brasil, que objetivava uma orientação neoclássica. O fazer artístico consistia no ensino do desenho formal, com regras rígidas, como a produção de figuras, de desenho de modelo vivo, de retrato e de cópia de estamparias. Conforme Barbosa (2015), enquanto o ensino de arte nas escolas privadas para meninas e meninos ricos consistia-se na cópia de paisagens europeias e retratos, na escola pública praticava-se o design.

A academia de belas-artes “estivera a serviço do adorno do Reinado e do Império, e, com o dirigismo característico do espírito neoclássico de que estava impregnada, servira à conservação do poder” (BARBOSA, 2012, p. 16).

Conforme Barbosa (2015), os princípios da Academia Imperial de Belas Artes perduraram no ensino formal para a elite por mais de sete décadas. Segundo a autora, “até 1890 se buscava nas escolas privadas dos ricos mimetizar mediocramente a Escola Imperial de Belas Artes”, porém, na escola pública, as Belas Artes foram abandonadas pelo currículo, a partir da República, que incorporou o ensino de arte como preparação para o trabalho (BARBOSA, 2015, p. 16).

De acordo com essa autora, no período entre 1880-1920 aconteceu a “virada da alfabetização”, que também é chamada “virada industrial”, realizada por políticos e literatos como Rui Barbosa, André Rebouças, liberais e positivistas. O objetivo dos governantes e dos intelectuais da época era alcançar, por meio da alfabetização, um patamar econômico, espelhado nos Estados Unidos. Com esse propósito, utilizou-se o ensino de arte como uma linguagem técnica para conquistar essa meta.

Na concepção positivista, apoiada nos princípios filosóficos de Augusto Comte, o currículo era centrado na ciência, no aperfeiçoamento intelectual, como condição primordial para o progresso social e político. A arte era utilizada como instrumento para educar a mente, ou seja, encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio, pontua (BARBOSA, 2012).

Conforme os estudos de Barbosa (2012), os objetivos principais do método positivista consistiam em: promover a cientifização e a praticidade da educação, com a transmissão de princípios utilizáveis; tornar o ensino ativo, por meio do método intuitivo. O ensino de arte consistia em desenho, aritmética e geometria. “O Desenho aparecia presente no currículo apenas pelas suas possíveis contribuições ao estudo da *ciência* [...]” (BARBOSA 2012, p. 69). Essa autora levanta a hipótese sobre o fato de os positivistas conceberem o ensino de arte como meio para a manifestação de organismos sociais, minorando a expressão individual, o que poderia ter gerado conceitos de que o ensino de arte não objetivasse a formação por si só, como processo criativo.

Talvez este processo representasse, além disso, uma submissão ao preconceito contra a Arte como criação, ou ainda, para usar a linguagem da época, a Arte como Beleza, num currículo que não tinha objetivos formais gerais, mas cuja finalidade era apenas preparar para a escola superior. (BARBOSA, 2012, p. 74).

A estudiosa destaca que, no Brasil, a concepção da arte como fenômeno social se deu com a sua submissão à estética realista ou por meio da cientifização da forma pela geometrização. Ela pontua que o liberalismo de Rui Barbosa caminhou na direção de uma metodologia romântica e o positivismo na de uma metodologia realista. A educação na perspectiva do liberalismo da época tinha a finalidade de educar para a vida, que é diferente do neoliberalismo dos anos 2000, que educa para o mercado de trabalho, afirma Barbosa (2015).

Portanto, essas duas concepções foram articuladas com o Código Eptácio Pessoa⁹, entre 1901 e 1910. Nesse período, Rui Barbosa defendeu uma metodologia de ensino do desenho de forma menos rigorosa e mais livre, diferente das “propostas dominantes no período anterior lideradas pelas práticas da Escola Nacional de Belas-Artes, isto é o estudo dos ornatos,” pontua Barbosa (2012, p. 78). Dessa forma, a prática metodológica no ensino, a partir das concepções positivistas e liberalista, propôs uma nova orientação, prevalecendo, portanto, as formas convencionais sobre as formas naturais.

A recomendação do uso de modelos naturais é a vitória da metodologia romântica sobre a cópia de estampas que o realismo, aliado ao positivismo, pretendia reintroduzir nas escolas brasileiras[...]. A cópia de “modelos naturais ou em relevo” não permitia, entretanto, o individualismo interpretativo, mas visava uma representação o mais possível aproximada ao real. Para que este propósito fosse exequível, os chamados modelos naturais eram restringidos a objetos e, portanto, não se confundiam com aquela visão mais ampla da natureza em forma de paisagem, característica do romantismo. (BARBOSA, 2012, p. 78).

Conforme aponta essa pesquisadora, as correntes liberais e positivistas concebiam o desenho como uma forma de linguagem, no entanto, a perspectiva sobre a natureza dessa linguagem era diferente para cada uma das correntes. Para os positivistas, o desenho era concebido como preparação para a linguagem científica, e, na concepção liberal, o desenho era entendido como linguagem técnica.

Para os positivistas era um meio de racionalização da emoção e, para os liberais, um meio de libertar a inventividade dos entraves da ignorância das normas básicas de construção. No entender dos liberais “barbosianos”, a liberdade exigia o conhecimento objetivo das coisas (BARBOSA, 2012, p. 81).

Com o crescimento das indústrias, o ensino do desenho na escola ganhou a perspectiva do desenho artístico, industrial e geométrico. Para a autora, as discussões em relação à educação popular causaram divergências entre as correntes positivistas e liberais, “para um ela deveria ter como base o desenho técnico e, para outro, o desenho decorativo” (BARBOSA, 2012, p.

⁹ Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, conhecido como Código Eptácio Pessoa. Publicação: Diário Oficial da União, seção 1, 25/1/1901, p. 447 (Publicação Original). Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,da%20Justi%C3%A7a%20e%20Negocios%20Interiores>. Acesso em: 23/05/2021.

85). Esse fato suscitou o questionamento sobre a importância da arte decorativa aplicada à indústria. Barbosa (2012) destaca que a partir das divergências, foram definidas, no sistema educacional, duas vertentes para o ensino de arte: o ensino secundário e a escola primária profissional, pelos seus objetivos e a clientela atendida.

Nesse sentido, estabeleceram-se duas correntes metodológicas no ensino do desenho, definidas pela autora como binarismo nos padrões brasileiros de educação e cultura (BARBOSA, 2012). “O ginásio destinava-se ao preparo para a escola superior e brindavam a elite ou a classe dirigente com uma educação qualificada de teor intelectualista e teórico ou pretensamente humanístico” (BARBOSA, 2012, p. 86).

A autora destaca que se acentuou no ensino de arte “a influência positivista matematizante e a influência culturalista que tentou basear-se em apressadas interpretações evolucionistas da arte” (BARBOSA, 2012, p. 87).

A reforma educacional (decreto nº 8659 de 5 de abril de 1911) reforçou as propostas positivistas, e o curso secundário tornou-o preparatório para o exame “vestibular”, pontua Barbosa (2012). Uma nova concepção sobre o ensino de arte se estabeleceu com o Decreto nº 11530, de 8 de março de 1915, que não determinou o conteúdo de desenho no ginásio e anulou a importância da nota para a promoção. Barbosa (2012) indica que esse fator foi preponderante para o menosprezo do ensino de desenho no sistema educacional.

Ora num sistema onde passar de ano, passar nos exames finais do ginásio e passar no vestibular para a escola superior se constituía a meta a ser duramente atingida, as aulas de Desenho começaram a ser menosprezadas por serem aulas que “nunca reprovam” (BARBOSA, 2012, p. 92).

A autora destaca que, em consequência dessas ações, houve exclusão de professores em estabelecimentos de ensino. O desenho geométrico era ensinado apenas no terceiro e quarto ano do ginásio, por ser cobrado em exame vestibular, o que acentuou ainda mais a aproximação da geometria ao estudo do desenho. A simetria passou a ser enfatizada também nas aulas de desenho da escola primária, como reforço para a preparação para o ingresso no ginásio e não pela aplicação ao trabalho nas indústrias, pontua Barbosa (2012).

No início do século XX, no Brasil, predominou a concepção sobre o ensino de desenho técnico industrial, centrado nas formas geométricas, em que o seu objetivo era instrumentalizar para o trabalho. A arte como educação moral, com objetivos que presidem os princípios morais e éticos, consiste em captar o belo da natureza e refletir o espírito bom, justo e harmonioso. Barbosa (2012) destaca que, nesse período, houve uma grande repercussão cultural das ideias de Rui Barbosa, que tivera suas referências em Walter Smith. A autora destaca alguns princípios

metodológicos expostos por Rui Barbosa no ensino de arte, conforme seguem especificados: o professor não deve corrigir o desenho do estudante; o desenho precisa ser orientado no sentido da estilização e da forma; as formas regulares têm que preceder as formas irregulares; o exercício formal para a produção de figuras tem de primar pelas formas geométricas; o desenho de reprodução carece de um modelo; a arte é fundamental para auxiliar outras disciplinas; o desenho de retrato e a cópia de estamparias necessitam seguir regras rígidas.

A aproximação da natureza por meio do desenho objetivava o ideal de educação do sentimento. “A captação da beleza da natureza era considerada sintoma de um bom espírito” (BARBOSA, 2012, p. 62). Esse sentido de vinculação do ensino de arte com o romantismo, bom e belo, de efeito moral, segundo a autora, foi apropriado por Rui Barbosa e pelo liberal André Rebouças.

Segundo Barbosa (2012), a educação popular para o trabalho precedeu a necessidade de desenvolver o conhecimento técnico de desenho acessível a todos os indivíduos. Para a autora, Rui Barbosa defendeu a ideia de subordinação da natureza à ordem geométrica. Essa estudiosa destaca que a metodologia de ensino de arte profissionalizante conservou o método de observação da natureza, dada a sua identidade com ordem moral. A formação do professor, conforme apresenta essa autora, sob os conceitos defendidos por Rui Barbosa, tem os seguintes aspectos: o professor regular é quem deve ensinar o desenho nas escolas primárias; o desenho geométrico e industrial é um meio de educar para o trabalho e de desenvolver valores estéticos e espirituais.

De acordo com Silva e Araújo (2007), a arte no Brasil, por quatro séculos aproximadamente, pautou-se por uma concepção de arte como técnica. Porém, essa concepção não se limitou unicamente nesse período histórico, pois,

ainda hoje encontramos nas práticas escolares essa concepção de ensino de arte, que vem se manifestando através do ensino do desenho, do ensino do desenho geométrico, do ensino dos elementos da linguagem visual, descontextualizada da obra de arte; na produção de artefatos, utilizando-se de elementos artísticos para a sua composição; na pintura de desenhos e figuras mimeografadas (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 5).

A partir do ano de 1914, a concepção de ensino de arte como técnica passou a ser contestada pela tendência modernista, por influência da pedagogia experimental, que estreitou um paralelismo com a psicologia, conforme apresentamos em seguida.

1.2 Concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade

A concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade tem seu fundamento na tendência modernista da educação, com influência da pedagogia experimental e com bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (doravante, MEA). Porém, a tendência modernista no ensino de arte no Brasil precede ao MEA. A trajetória histórica e conceitual do ensino de arte modernista corresponde ao período entre 1914 e 1971.

Em 1948, foi fundada no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, que se expandiu por todo país, formando o MEA.

Com o MEA, ampliaram-se as concepções sobre o ensino de arte, com o respeito ao desenvolvimento da capacidade criadora em geral, pontua Barbosa (2012). O ideário pedagógico do MEA era educar por meio da arte, apoiado na concepção de que todos os estudantes eram capazes de criar e de expressar-se artisticamente, mesmo aqueles “com necessidades educacionais especiais” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 8). Este ideário pedagógico prezava a liberdade de expressão e a originalidade como condições fundamentais do fazer artístico e buscava a dessacralização da obra de arte. A função do arte/educador era acompanhar a produção artística da criança, com o mínimo de interferência possível em sua expressão criadora.

A partir de 1920, dois artistas levantaram um movimento contra a intelectualização do ensino do desenho: Theodoro Braga e Anibal Mattos. Porém, eles tinham conceitos diferentes. Conforme (Barbosa (2012), enquanto o primeiro defendia um programa baseado nas aplicações do desenho à indústria, a concepção de ensino do desenho para o segundo, era pautada em valores estéticos.

Conforme essa autora, o programa de Theodoro Braga representava “uma gradual sujeição das forças imagéticas internas à racionalização da geometria”, superando a arte decorativa, antes defendida pelo artista (BARBOSA, 2012, p. 94). Essa estudiosa revela ter afinidade pelas ideias de Theodoro Braga, ao afirmar: “por acaso, eu também estudei direito e sempre me empenhei pelo exercício da liberdade” (BARBOSA, 2015, p. 116). Theodoro Braga se opunha à prática de cópias de imagens, no ensino do desenho, e enfatizava a necessidade do exercício de observação das formas da natureza, no desenvolvimento dessa representação artística.

A concepção de livre expressão e de criatividade, na tendência modernista da educação, defendida por Theodoro Braga, apoiou-se em motivos da cultura dos povos indígenas, da flora e da fauna brasileira, com uma função nacional e social. Outro aspecto observado na referida tendência é “a sua alta finalidade humana como elemento e manifestação da cultura” (BARBOSA, 2015, p. 106). A partir de 1921, conforme aponta essa pesquisadora, o ensino do desenho decorativo geometrizado sofreu fortes objeções, pela sua característica repetitiva e uniforme.

Aos poucos, instaurou-se a valoração da imaginação, no ensino de desenho, sob influência da pedagogia experimental. Barbosa (2015) destaca que, por outro lado, foram recomendados os exercícios de modelagem e o *sloyd*¹⁰. Essa autora esclarece que o ensino de desenho, na etapa de ensino secundário, continuou mais enrijecido e matematizante até o ano de 1925, enquanto na fase do primário, o ensino de desenho caminhou para uma tendência mais renovadora e com o conceito de educação integral e integradora.

Em seu livro *Redesenhando o Desenho*, Barbosa (2015) esclarece o porquê dos termos ensino de desenho, ensino de arte, educação artística e arte/educação, utilizados no percurso da arte no Brasil. Ela destaca que o ensino do desenho perpassava a concepção do ensino profissionalizante, porque havia uma preocupação com a qualificação da mão de obra. Essa concepção também era denominada de artes e ofícios, e buscava revalorizar o trabalho manual. Já a concepção de ensino de arte era voltada para a perspectiva de educação formal, que convergia para a formação de uma elite cultural, conforme apresentamos anteriormente.

Essa autora destaca que a Escola Nova foi muito importante para fortalecer essa concepção de ensino do desenho, que teve no currículo a mesma importância das outras disciplinas. Ela pontua que até 1971 o termo utilizado era ensino do desenho. A partir desse período, começa a haver modificação e, em 1973, iniciam-se os cursos de formação para professores, denominados de educação artística, e foi esse o nome utilizado no currículo, durante a ditadura militar. Depois da ditadura, houve um grande movimento de integração da arte na educação escolar, e o termo usado passou a ser arte/educação.

O referido texto aponta algumas concepções sobre o ensino de arte da fase modernista no Brasil, do qual destacamos as ideias principais: idealizava-se aproximar a escola primária dos conhecimentos técnico-profissionais, por meio do ensino do desenho, concebido como

¹⁰ 1. sistema sueco de treino de trabalho; 2. manual usado nas escolas. Referência: *sloyd* in Dicionário infopédia de Inglês - português [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/ingles-portugues/sloyd>. Acesso em: 9 ago. 2020.

disciplina necessária; havia uma preocupação com a alfabetização antes da aprendizagem de qualquer ofício; propagava-se a concepção de racionalização da arte por meio da instrução dos operários nacionais, como meio para expandir a inteligência; e defendia-se a nacionalização da arte, produzida por artistas nacionais.

O desenho tinha a finalidade de educar o espírito no exercício nobre e forte de uma profissão, para a vida e para o trabalho, para a ética e a moral, para o equilíbrio da alma, do cérebro e do corpo e contra o ócio. A arte era concebida como produto intelectual dos operários, de valor comercial, resultado que poderia ser posto à venda como fonte de renda.

Buscava-se a originalidade da arte nos cursos primários, com a concepção de que as noções básicas de desenho perdurassem no espírito da criança, para auxiliar o seu aprendizado em outras disciplinas. Desenvolvia-se o desenho de imaginação, propondo a reprodução de objetos conhecidos pelas crianças e evitavam-se cópias de obras de arte realizadas por adultos.

Conforme Barbosa (2012), testes psicológicos eram realizados para verificar aptidões dos estudantes para as artes visuais. E, pela primeira vez no Brasil, a livre expressão infantil, por meio de elementos gráficos, foi empregado como índice de um processamento lógico-mental e como elemento informativo de natureza psicológica. Portanto, essa concepção sobre o ensino de arte perpassava a representação da realidade. Tratava-se da investigação sobre como a representação figurativa de situações comuns do cotidiano se inicia e se desenvolve na mente da criança. Ou seja, interessava “[...] investigar quais as atividades cerebrais postas em jogo quando uma criança exprime graficamente um objeto que lhe surja no campo da consciência espontaneamente ou por solicitação de alguém” (BARBOSA, 2012, p. 103).

Como referência a essa investigação sobre o grafismo, Barbosa (2012) destaca Adalgiso Pereira. Na concepção desse autor, há dois tipos de estudantes: os esteto-criadores (os futuros artistas) e os copistas (os executores). O objetivo do estudo de Adalgiso Pereira, mencionado por Barbosa (2012), era detectar se as dificuldades em relação à representação gráfica “eram falhas mentais na formação dos conceitos ou deficiência técnica” (BARBOSA, 2012, p. 104). Conforme destaca essa autora, o referido estudo considerava a importância pedagógica do desenho, um meio de o professor descobrir as lacunas de cultura da criança. Essa perspectiva de estudo sobre arte infantil procura articular um conceito de “arte como reprodução do real e o conceito da criança como um ser *sui generis* com características próprias, diferentes das do adulto”. Para essa pesquisadora, o estudo conclui que os “erros” representados pelos desenhos das crianças não devem ser caracterizados como deficiências psíquicas, mas considerados como caracteres próprios dos seus desenhos.

Outra concepção de ensino de arte pontuada por Barbosa (2014) aborda a experiência desenvolvida por Carlos A. Gomes Cardim, que, para diagnosticar a aptidão das crianças para a arte, defendia o conceito de que era preciso avaliar padrões estéticos. Segundo Barbosa (2014), para esse autor, a concepção de arte estava subordinada à ideia de reprodução do visível, em que um bom desenho era aquele que mais se aproximava do modelo. Barbosa (2014) afirma que, na concepção deste autor, o elemento fundamental, natural, instintivo que predispõe o ser humano à vocação para o desenho é a posse de uma visualização mental, associada aos centros grafo-motores.

A aproximação inicial do desenho com a psicologia, no Brasil, “resultou principalmente na configuração de uma atitude de respeito para com o grafismo da criança, na ideia do desenho infantil como um produto interno refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento” (BARBOSA, 2014, p. 111).

Conforme apontam os estudos de Barbosa (2015), a concepção psicopedagógica sobre o ensino de arte, predominantemente do desenho, influenciou todo o país por meio da atuação de educadores paulistas. Essa autora destaca que a liderança educacional de São Paulo se fez sentir também em relação ao ensino profissional, pela ação do Liceu de Artes e Ofícios. O processo de industrialização, provocado pela Primeira Guerra Mundial, valorizou as escolas profissionais, que tinham como objetivo atender a demanda de mão de obra especializada e o desenho foi o elemento essencial nessa formação, no ensino técnico-profissional.

De acordo com Barbosa (2014), o conceito de arte infantil como produto estético na cultura brasileira se deu a partir da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo, com as correntes expressionistas, futuristas e dadaístas da arte contemporânea. Ela pontua que artistas modernistas brasileiros, como Anita Malfatti e Mário de Andrade, desempenharam atividades de grande importância para a apreciação estética da arte infantil e para a introdução de novos métodos no ensino de arte que valorizavam o expressionismo e a espontaneidade da criança.

Anita Malfatti foi a figura de pintora mais destacada na Semana de Arte Moderna de 1922, e, como professora de Arte, em seu *atelier* (e mais moderadamente na Escola Americana) inovaria os métodos e as concepções da arte infantil, transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão (BARBOSA, 2014, p. 114).

A partir do movimento da Semana de Arte Moderna, acentua-se a tensão entre as concepções de desenho como técnica e a exaltação de elementos internos expressivos como constituintes da própria forma.

Barbosa (2015) nomeia esse período como virada modernista e o classifica em duas fases: na primeira fase, predomina a concepção expressionista (1920 a 1950), efetivada pelos intelectuais, educadores, artistas e literatos, e, na segunda fase, a especificidade de linguagens (1960 a 1870), defendida nas universidades por críticos, historiadores, arte/educadores, arquitetos e *designers*.

Na primeira fase da virada modernista, foram criadas escolas profissionais e o ensino do desenho foi reforçado, com o objetivo de capacitar a mão de obra especializada. Segundo Barbosa (2015), foi nas escolas profissionais que se deu o início do Ensino do *Design* no Brasil, também denominado artes gráficas ou desenho gráfico.

Essa autora destaca que O MEA se estendeu por todo o país e propagou a concepção de ensino de arte como liberdade de expressão, fomentando a espontaneidade da criança. O sistema educacional foi flexibilizado, permitindo a criação de escolas experimentais, que se multiplicaram por meio da arte e do desenho. A tendência foi abolir os ornatos e os modelos europeus, evitando a reprodução de obras de artistas nas escolas.

A formação dos professores na fase modernista foi influenciada pela concepção de arte como experiência, fundamentada em Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano com grande influência na educação brasileira. A importância de sua recepção entre os arte/educadores e professores de desenho modernistas é reafirmada por Barbosa (2015).

As experimentações marcadas por movimentos da sociedade de 1960, como a bossa nova, influenciaram o ensino de arte nas escolas de todo o país, e a concepção de arte como livre expressão se expandiu pelas redes de ensino.

Conforme apontam as pesquisas de Silva e Araújo (2007), a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade possui uma trajetória conceitual de aproximadamente 57 anos, comparativamente curta, em relação à concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica. No entanto, conforme pontuam esses autores, essa concepção foi a que mais marcou a forma de ensinar arte. “[...] Apesar dessa curta trajetória, a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade deixou marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola” (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 9).

Neste tipo de concepção, destacam-se os seguintes aspectos: valorização dos sentimentos, da livre expressão e da espontaneidade; reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil; motivação orientada para a fruição e para a experiência direta com a obra de arte.

Enfim, o papel da arte é desenvolver as aptidões naturais, a criatividade, o senso crítico e a autonomia dos estudantes. O professor exerce a função de mediador, com o mínimo de interferência na arte da criança.

Na segunda fase da virada modernista, segundo Barbosa (2015), o ensino de arte postulava por especificidade e lutava para sair da polivalência. Na seção seguinte, abordamos esse assunto e discorreremos acerca do ensino de arte como atividade e como essa concepção se cristalizou nas diferentes práticas pedagógicas.

1.3 Concepção de ensino de arte como atividade

A concepção de ensino de arte como atividade advém da segunda fase da virada modernista. Nessa fase, a ditadura militar suprimiu a liberdade de expressão e tornou obrigatório o ensino de arte polivalente, pontua Barbosa (2015). Entre 1960 e 1970, conforme pontua a autora, o ensino de arte se encontrava em meio ao desafio da polivalência, em que um só professor ensinava “música, artes plásticas, desenho geométrico, teatro e dança, da Educação Infantil ao Ensino Médio” (BARBOSA, 2015. p. 19).

Conforme essa estudiosa, o ensino polivalente de arte surge como uma cópia do modelo que era utilizado nos Estados Unidos. No exemplo americano, havia professores formados nas áreas específicas e todos atuavam na mesma sala de aula, ao mesmo tempo ensinando arte, o que não aconteceu no Brasil.

Durante o regime ditatorial no país, a polivalência era associada ao ensino tecnicista e utilitarista da arte, em que a prática pedagógica se limitava à realização de atividades como preparar os estudantes para cantar o hino nacional nas datas cívicas e ensinar o desenho geométrico para trabalhar em linha de montagem em fábricas.

Barbosa (2015) faz críticas à reformulação sucedida no ensino de arte e do desenho, pela legislação e descreve: “A Lei Educacional de 1971 (Lei n. 5.692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no Ensino Médio – mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi” (BARBOSA, 2015. p. 20). Conforme pontua essa autora, a referida lei instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte e, para ensinar todas as especificidades dessa disciplina, preparavam um professor em dois anos (Licenciatura Curta em Educação Artística).

A Lei nº 5.692 denominou os componentes curriculares, categorizando-os em duas modalidades: disciplinas, que são as áreas do conhecimento, com objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação; e atividades, que compreendem o desenvolvimento de práticas e procedimentos. Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar o papel de atividade, afirmam Silva e Araújo (2007).

Na década de 70, a concepção difundida sobre ensino de arte era a ideia da identificação com o desenho geométrico, que era “compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período” (BARBOSA, 2012, p. 11). Conforme essa autora, o entendimento de ensino de arte associado à geometria continua ecoando mesmo depois da reforma educacional de 1971. Essa estudiosa apresenta questionamentos sobre as práticas comuns, que são realizadas nas escolas até hoje, como: o *status* do desenho geométrico, a identificação entre o ensino de arte e ensino de desenho geométrico e o desenho livre.

Conforme descrevem Silva e Araújo (2007), ainda é comum práticas como levar os estudantes para assistirem a espetáculos, exposições artísticas e a realizarem visitas a museus e outras atividades, sem nenhum planejamento, sem compreensão de conhecimento artístico antes, durante e após a atividade, caracterizando-se como uma simples aula passeio.

Segundo Barbosa (2015), o ensino de arte na educação básica fracassou na época e muitas escolas de Educação Infantil foram fechadas, acusadas de comunistas. No entanto, começavam a despontar ricas exceções, graças às pesquisas de mestrado e de doutorado, uma fase de lutas políticas nas universidades, e a criação informal de grupos de estudos, que mais tarde foram financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

De acordo com Barbosa (2015), muitos arte/educadores iniciaram um movimento pela valorização do ensino de arte, contrapondo-se esse modelo da polivalência. Dessa forma, surgiram as licenciaturas nas áreas específicas das linguagens artísticas. As especificidades das linguagens artísticas também foram defendidas nas universidades, por críticos, historiadores, arquitetos e *designers*. No entanto, está havendo um retrocesso na legislação atual, no sentido de não garantir o ensino de arte para todos os níveis da educação básica.

Conforme observamos, a BNCC reforça essa concepção de polivalência e restringe o componente curricular arte, ou disciplina de arte, apenas a conteúdo, à prática ou a componente da linguagem.

De acordo com o que é proposto pela BNCC, no Ensino Médio, o componente curricular arte é obrigatório para a escola, mas não é obrigatório para os estudantes, os quais escolhem em seu itinerário formativo que conteúdo não obrigatório querem estudar, conforme flexibiliza o documento:

A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular, como as propostas como exemplos no texto de

apresentação da etapa do Ensino Médio. Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos (BRASIL, 2018, p. 480-481).

Estas orientações estão assentadas no inciso IV, do Artigo 24, da versão atualizada da LDB nº 9394/96, e assim dispõe: “Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (BRASIL, 2019, p.18).

Essa Lei define e regulariza a organização do sistema educacional brasileiro, e prevê a criação da BNCC, conforme destaca o parágrafo 2º, do Art. 35-A, desse documento: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2019, p.25).

O inciso I do Art. 36, das disposições gerais sobre as diretrizes da modalidade Ensino Médio, em que destacava, dentre outras, “a educação das artes” (BRASIL, 1996, p. 14), também foi revogado pela Lei nº 13.415, de 2017.

O estudo de arte, conforme dispõe do documento da BNCC para o Ensino Médio, está especificado no campo artístico-literário, incluso no componente Língua Portuguesa, como componente obrigatório e não como disciplinas obrigatórias para os estudantes

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeo minutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 495).

A BNCC classifica cada uma das linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e dança) como unidades temáticas ou conteúdo de linguagem e não como um saber disciplinar, que só poderia constituir-se como tal se houvesse espaço para cada uma dessas linguagens como disciplina.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes

integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 155).

Conforme especificado neste documento normativo, “a área de conhecimento Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa” (BRASIL, 2017, p. 59). Na medida em que tal material estabelece que arte é um componente curricular que está instituído dentro da área de conhecimento “linguagens”, igualmente minimiza ou desconsidera a potencialidade das linguagens específicas, como artes visuais, dança, música, teatro e as demais, como saber disciplinar. Nesse sentido, a BNCC acaba por promover um retrocesso e obviamente,

um enfraquecimento da Área de Arte, nas suas diferentes Linguagens – Dança, Teatro, Artes Visuais e Música (no que tange às mais comuns), mas também incluiu-se o Cinema, a Performance, o Circo e até mesmo a Literatura (tendo em vista que esta é agora conteúdo do “Componente Curricular” “Língua Portuguesa” e não mais Disciplina como o era em algumas localidades do País (graças aos seus muitos cursos de Pós-graduação em Literatura de diferentes especificidades que se perguntam agora quais serão suas finalidades)) – uma vez que todas essas acabaram por perder, considerando a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2017) seu almejado lugar de saber disciplinar curricular nas Escolas brasileiras (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Conforme esse autor, a volta da polivalência no ensino de arte é reforçada pela BNCC e acaba fazendo com que o professor venha ministrar outras linguagens, se ele não se estabelecer como um professor da sua especificidade.

Para o autor, esses subscritos, dentro de unidades temáticas da BNCC, postulam a ideia de dar a mesma formação para todas as situações culturais e sociais diferentes no país, nesse sentido, “podemos ter ou não um ensino equilibrado e não privilegiado de acordo com essas mesmas situações culturais e sociais” (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Outra questão estabelecida na BNCC e problematizada por esse autor é o fato do componente curricular arte vir a ser ministrado à medida que a escola opte por qual linguagem da arte deseja adotar, porque a arte foi diluída dentro da área de linguagens, juntamente com outras disciplinas. Neste caso, temos uma realidade em que o professor vai vincular a arte a uma única perspectiva, na qual ele é formado, como especialista, pontua o referido autor.

Desse jeito posto, poderemos ou não ter o conteúdo Arte ofertado na referida Linguagem. Poderemos não ter professores aptos nas diferentes linguagens artísticas. Não teremos as quatro linguagens básicas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – sendo ofertadas nas escolas. Ou teremos a oferta de uma

única linguagem predeterminada pela formação do professor desta na escola. Ou, pior ainda, poderemos ter a retomada da Polivalência através do “Componente Curricular” Arte (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

A busca e o empenho em defesa da arte continuam ampliando os estudos, e, conseqüentemente, as concepções sobre as linguagens artísticas, conforme podemos verificar a seguir.

1.4 Concepção de ensino de arte como conhecimento

A concepção de ensino de arte como conhecimento tem seu princípio na tendência Pós-Moderna, um movimento contemporâneo que modificou as artes e a arquitetura no Brasil, e cujo objetivo é o “essencialismo” no ensino de arte.

Destacando os estudos de Elliot Eisner (1970), Rizzi (2012) expõe que esse autor teve grande influência conceitual e metodológica no ensino de arte, na segunda metade do século XX. Eisner propôs duas categorias de justificativas para o ensino de arte, denominadas de “*contextualista*” e “*essencialista*”. “Os professores que atuam contextualisticamente, segundo Eisner, enfatizam as conseqüências instrumentais da Arte na educação” (RIZZI, 2012, p. 70-71).

Conforme descreve Rizzi (2012), alguns professores priorizam as necessidades psicológicas (processos mentais, criatividade) dos estudantes, em seus programas de ensino, e outros, as necessidades sociais (ênfase na inserção comunitária). A categoria “*essencialista*” considera “a função da arte para a natureza humana em geral”, a arte é “importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza” (RIZZI, 2012, p. 71).

Para Barbosa (2015) a concepção de ensino de arte como conhecimento compreende o ensino de forma contextualizada, como uma construção social, histórica e cultural, e está ligado à cognição. Este ensino busca a interculturalidade da arte numa perspectiva interdisciplinar, e a integração das artes visuais com as tecnologias contemporâneas, com os estudos culturais e o interculturalismo, feito por artistas e arte/educadores.

De acordo com Barbosa (2015), foi na virada pós-moderna que as universidades mais contribuíram para a qualidade do ensino de arte fora dela, também chamada de virada cultural. A autora considera que a década de 1980 foi revolucionária no ensino de arte. “Ensinar arte não era mais só fazer Atividades Artísticas, mas falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos” (BARBOSA, 2015, p. 21). Foi um período de muitos movimentos culturais, pesquisas,

publicações de produções científicas, criação de cursos de especialização e linhas de pesquisas em ensino/aprendizagem de arte no mestrado e doutorado.

O conceito de arte se ampliou, interligando-se à cultura, interagindo-se com as mídias visuais, com os conceitos de comunicação menos elitistas, despertando-se para o protagonismo feminino, para o pluralismo cultural e para a interação entre culturas. As pesquisas tinham como foco “os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência, das tecnologias contemporâneas etc” (BARBOSA, 2015, p. 21).

Para Barbosa (2012), a Arte-Educação é uma área de estudo que proporciona a interdisciplinaridade, porém, o termo que a designa a caracterizou, no passado, como referida a duas áreas, numa relação dualista ou de subordinação.

A autora destaca que a proposta de reflexão sobre as novas tendências é no sentido de transformar o processo dual em processo dialético. “Arte, não mais resultantes da junção da Arte à Educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração” (BARBOSA, 2012, p. 13).

A partir dos anos 1990, a concepção de ensino de arte deixa de estar relacionada somente à autoexpressão, conforme fora concebida no período anterior, e, com os estudos de Ana Mae Barbosa, no Brasil, o ensino de arte passa a ter uma concepção de construção de conhecimento, com a abordagem denominada “Proposta Triangular”, pontua Rizzi (2012).

A concepção de arte como conhecimento trouxe uma visão crítica sobre a influência do contexto social, político e econômico no ensino de arte, como a globalização do capitalismo, o controle hegemônico do sistema das artes, o colonialismo cultural, o poder dos museus, a mediação cultural. Além disso, resgatou para o ensino de arte o afeto e o prazer, consistindo em “atuar fazendo Arte; lendo imagens e objetos ou o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê, o que se faz, o que se interpreta” (BARBOSA, 2015, p. 22).

Conforme salienta a autora, o conceito de mediação cultural deu-se a partir da relação arte/educação, da Escola de Comunicações e Artes – ECA, com as leituras de Paulo Freire, com a concepção de uma educação libertadora e de transformação.

A reflexão apresentada neste capítulo nos revela um desafio em relação ao percurso histórico, metodológico e conceitual da arte/educação no Brasil e sua realidade atual. Em suma, destacamos, nas palavras de Barbosa (2012), dois aspectos importantes dessa discussão: a arte como expressão pessoal e como cultura.

A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade (BARBOSA, 2012, p. 19).

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa, que trata da nossa experiência de estudo no GT e da coleta de dados com os professores participantes.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 A abordagem metodológica

Neste capítulo discorreremos sobre os procedimentos metodológicos empregados no desenvolvimento da pesquisa *Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*. Desenvolvemos este estudo a partir dos objetivos propostos para a investigação, e com especial foco de atenção sobre a situação das aulas de arte serem atribuídas a professores sem formação acadêmica para esta função.

Consideramos preocupante a forma como o ensino de arte vem sendo tratado pelas políticas públicas de educação do estado de Mato Grosso, com aulas atribuídas a professores não habilitados na área e a carência de políticas públicas de formação continuada para professores de arte.

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, fundamentada em Thiollent (2011). Um dos motivos que nos levou à escolha pela pesquisa-ação foi pelo fato de ser um tipo de pesquisa participante e por proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores por meio da colaboração, da participação coletiva, da troca de experiências e por desenvolver conhecimento na busca por transformação social. Outro motivo foi porque a pesquisa-ação, por favorecer a discussão e a produção coletiva do conhecimento, poderia nos permitir uma melhor compreensão sobre as concepções teórico-práticas acerca do ensino de arte na educação básica.

A pesquisa-ação é definida por Thiollent como um tipo de pesquisa social com base empírica que é estruturada e realizada em estreita associação com a prática, em que pesquisador e participantes, representativos da situação investigada, estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. O autor destaca que os principais aspectos e objetivos dessa metodologia são:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p.22-23).

Assim como Thiollent (2011), Tripp (2005) compreende pesquisa-ação como uma investigação continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática.

A proposta do tema desta pesquisa surgiu da nossa inquietação, como docente, em perceber recorrentes problemas no ensino de arte na escola, como, por exemplo, o elevado número de aulas ministradas por profissionais não habilitados em arte e a carência de formação continuada para os professores nesta área. Dessarte, sem a pretensão de resolver os problemas identificados, buscamos, com esta metodologia, uma perspectiva reflexiva e interativa, com o propósito de ampliar o conhecimento dos participantes sobre o ensino de arte na educação básica e potencializar suas práticas pedagógicas.

Para melhor compreendermos essa problemática, propomos como objetivo geral desta pesquisa investigar as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica.

Dessa forma, organizamos um GT, intitulado *Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica*, que constituíram o produto educacional desta pesquisa. A nossa proposta inicial sobre esse produto era a elaboração de um documentário curta-metragem, porém, diante das limitações para a realização das gravações, em decorrência da pandemia da Covid 19, decidimos pelas oficinas. Esclareceremos essa questão mais adiante.

Participaram do estudo no GT dezessete professores habilitados e não habilitados em arte, que dão aulas nessa área, na rede pública estadual de educação básica em municípios que compõem o polo do Cefapro de Cuiabá Mato Grosso.

Essas instituições são unidades administrativas da SEDUC/MT e estão organizados em quinze polos, distribuídos pelo estado, e o polo de Cuiabá é composto por onze municípios. Essas unidades são constituídas por uma equipe gestora, uma equipe administrativa e uma equipe de formação, que são professores formadores. Como destaca Matsuoka (2016), o professor formador é professor efetivo da rede estadual de ensino, que se insere na referida instituição por processo seletivo, com a função de acompanhar a formação continuada dos profissionais da educação.

Essas organizações foram criadas por meio do Decreto N° 2.007 de 29 de dezembro de 1997, por uma ação do governo do estado, por meio da SEDUC/MT, com o objetivo de desenvolver projeto de formação continuada para os profissionais da educação básica da rede pública de ensino. A partir de 2015, algumas áreas do conhecimento não vêm sendo mais representadas pelos Cefapros e arte é uma delas.

Considerados como referências das políticas de formação continuada dos profissionais da educação do estado de Mato Grosso, conforme destaca o Art. 1º, da Portaria n° 47/99 – SEDUC/GS/MT, publicada na IOMAT em 23 de julho de 1999, os Cefapros constituíram objetos de investigação em uma pesquisa de Davis (2012), publicada pela Fundação Carlos Chagas em setembro de 2012, com o tema *Formação Continuada de Professores: uma análise*

das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. A investigação constatou a política formativa dos educadores mato-grossenses como uma proposta inovadora de formação continuada no Brasil.

Conforme os estudos de Gobatto (2015), a finalidade inicial desses centros era procurar atender às necessidades de cada escola e grupos de professores em exercício. No entanto, a partir do ano 2000, a interlocução com as escolas foi interrompida e essas instituições passaram a executar os projetos e programas determinados pela SEDUC/MT.

A proposição inicial de um contexto democrático e gerenciado pelos profissionais da educação enfrentou e enfrenta muitos obstáculos, pois os professores-formadores, que deveriam ser o apoio desses grupos, foram assumindo cada vez mais a função de multiplicadores (GOBATTO, 2015, p.116).

As medidas instituídas por políticas públicas estaduais de educação nos últimos tempos vêm afirmando que a função dos professores-formadores dos Cefapros é de executores de projetos e programas e não mais de interlocutores com as escolas, para atender às necessidades dos professores no exercício de suas funções, conforme objetivara inicialmente. Essa constatação pode ser observada no edital de pregão eletrônico N° 021/2020 (IOMAT N° 27.903, de 23/12/2020, p.107).

O Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro de Cuiabá– PPDC, documento que define o funcionamento e o planejamento das ações pedagógicas e orçamentárias da instituição, ao descrever suas dimensões filosóficas, refere-se aos avanços e retrocessos, com relação ao desenvolvimento das políticas públicas, instituídas para a educação escolar no estado.

O Cefapro de Cuiabá reconhece e compreende que as políticas públicas para a educação do estado de Mato Grosso foram construídas ao longo das últimas décadas num processo dialético e histórico marcado por inúmeras conquistas, importantes debates, gerando também grandes embates, que por sua vez produziram, em alguns momentos avanços, e em outros, retrocessos (MATO GROSSO, 2020, p. 1-2).

Passamos para a descrição do processo de desenvolvimento desta pesquisa, que foi constituído pelas seguintes etapas: de estruturação, de estudo e de coleta de dados, de análise dos dados, de discussão dos resultados e a etapa de elaboração do produto educacional, constituído por quatro oficinas de arte, realizadas com os participantes da pesquisa, por meio de um GT.

A etapa de estruturação consistiu na identificação do problema a ser pesquisado, na elaboração do projeto de pesquisa, na definição sobre a situação a ser investigada, sobre os participantes envolvidos e no levantamento de referenciais teóricos que fundamentaram a investigação e o estudo com os professores no GT. Nesta etapa também elaboramos os roteiros dos questionários inicial e final, das entrevistas, o roteiro das atividades das *Oficinas de arte na educação básica*, como produto educacional desta pesquisa, e a submissão do projeto ao CEP – UFG.

Estabelecemos os devidos contatos com as instituições Cefapro, de Cuiabá, e com a SEDUC/MT, para a apresentação do projeto de pesquisa e a solicitação de autorização para realização do estudo e coleta de dados com professores habilitados em arte e não habilitados, que dão aulas de arte, na educação básica.

A etapa de estudo e de coleta de dados ocorreram a partir do desenvolvimento das *Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica* em um GT, com os professores participantes da pesquisa. O projeto inicial previa o envolvimento de vinte professores de forma presencial, porém, em decorrência da pandemia causada pela Covid-19, houve a necessidade de replanejamento, com alteração no cronograma e a adaptação ao ambiente virtual para o desenvolvimento do estudo e a coleta de dados.

As mudanças causadas pela situação atual nos colocaram diante do desafio de organizar um GT e desenvolver estudo e reflexões com os professores de forma remota. Contudo, acreditamos que, mesmo em isolamento social, poderíamos manter o processo de pesquisa, ainda que remotamente. Entendemos que a circunstância limitou a participação dos professores, porém, ainda assim, houve o envolvimento de dezessete participantes no estudo do GT, desenvolvido por meio de recursos das TDIC.

Apoiadas em suas experiências de trabalho em grupo, Almeida, Effgen e Sá (2018) revelam que não é uma tarefa fácil instituir um GT, especificamente por causa da potência das tecnologias da informação e das redes sociais que levam as pessoas ao isolamento.

Constituir-se grupo, estar com outro, é um desafio constante para nós, mulheres e homens, que a cada dia, com a força imanente da globalização, das tecnologias da informação e das redes sociais, somos conduzidos ao isolamento, à competitividade, ao individualismo e a tantos outros males do século XXI (ALMEIDA; EFFGEN; SÁ, 2018, p. 32).

Assim como na constatação dessas estudiosas, os nossos desafios ampliaram-se com a situação da pandemia. Porém, a organização e o desenvolvimento das atividades do GT

(oficinas), foi possível com a utilização das TDIC, conforme podemos verificar na próxima seção.

2.2 O desenvolvimento das atividades do GT

Com o GT, objetivamos a realização de estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica, com os participantes da pesquisa, apoiados em uma perspectiva interdisciplinar e na aprendizagem de conhecimentos artísticos, a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar arte, propostos por Barbosa (2012; 2015).

Desenvolvemos o estudo e as reflexões de forma coletiva e participativa, por meio do diálogo, da exposição de ideias e da troca de experiências. Objetivamos ainda a coleta de dados referentes às concepções teórico-práticas dos professores, sobre o ensino de arte na educação básica. Desta forma, efetivamos as seguintes etapas de trabalho:

- planejamento e realização das *Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica*;
- desenvolvimento de estudo e reflexões com os professores, no sentido de ampliar o conhecimento sobre as concepções de ensino de arte na educação básica, subsidiadas por referenciais teóricos sobre o assunto abordado, e de contribuir com as possíveis melhorias em suas ações pedagógicas;
- elaboração de atividades pedagógicas, pelos professores participantes, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas, para que pudessem ser experimentadas, ou não, com seus estudantes, considerando a atual circunstância de isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19, em que as escolas se encontravam fechadas e os professores estavam desenvolvendo o ensino remoto;
- realização de uma visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*, em busca da interação dos participantes com arte e da troca de experiências sobre a atividade por eles vivenciada;
- realização de um questionário inicial, um questionário final com os participantes do GT e entrevistas, de forma remota, com seis professores;
- registro escrito e por meio de vídeo das oficinas e das entrevistas para obter maior precisão e autenticidade na coleta dos dados.

O processo de realização das atividades das *Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica* consistiram nas seguintes etapas: de organização, de execução e de conclusão.

Na etapa de organização, realizamos um *Checklist* no planejamento das atividades das oficinas, ordenando o material de estudo conforme os referenciais teóricos propostos para o estudo com os professores no GT. Nesta fase fizemos também a adaptação das atividades para o ambiente virtual e listamos os recursos a serem utilizados. Estabelecemos o contato com as escolas nas quais os professores lecionam (ou lecionavam), via *e-mail*, enviado pelo Cefapro de Cuiabá, com um convite aos professores para participarem da pesquisa. Junto ao convite, encaminhamos uma síntese da proposta da pesquisa, especificando o objetivo, a metodologia e os procedimentos que utilizaríamos para a realização do estudo no GT e para a coleta de dados. Os interessados ingressaram no GT por meio de um *link* de *Whatsapp* que disponibilizamos no próprio convite e, assim, estabelecemos os primeiros contatos com os professores.

Antes de iniciar as atividades das oficinas, encaminhamos um *link* de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante, TCLE, via *e-mail* dos professores, para que eles formalizassem o consentimento sobre a participação no estudo. O TCLE é um dos requisitos essenciais exigido pelo CEP para a avaliação e aprovação dos projetos de investigação que envolvem seres humanos. O documento tem por finalidade possibilitar, aos participantes, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

O TCLE segue pensado à dissertação da mesma forma como foi preenchido e assinado pelos participantes e, por isso, faz referência a um documentário, que, ao final da pesquisa, decidimos não realizar, uma vez que consideramos as atividades realizadas no GT (oficinas), por si só, como o único produto educacional desta pesquisa. Mesmo não criando o documentário, todas as gravações realizadas durante a pesquisa foram de fundamental importância, evidentemente, e serão mantidas como registro do percurso.

Inserimos o TCLE no *Google Forms* para a leitura das informações sobre a pesquisa e para o seu preenchimento. No documento, solicitamos a concessão de uso de voz, de imagem, e informamos aos professores sobre os possíveis riscos da participação no estudo, tais como: o constrangimento em conceder entrevistas, responder aos questionários e de expor suas concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na escola, seus desafios e experiência profissional. Também apresentamos os principais benefícios como: a contribuição com reflexões sobre concepções teórico-práticas dos docentes para o ensino de arte na educação básica; a ampliação do conhecimento sobre arte; a possibilidade de refletir, analisar, avaliar e aperfeiçoar a própria prática para possíveis mudanças de suas ações pedagógicas.

Informamos, ainda, que os professores não seriam remunerados pela cooperação, que a aceitação seria isenta de todo e qualquer gasto financeiro e que não haveria ressarcimento de despesas decorrentes da participação na pesquisa. Esclarecemos aos professores de que uma vez incluídos no GT, poderiam se excluir, por vontade própria, a qualquer momento, sem penalização alguma. Asseguramos a garantia do sigilo, da privacidade e do anonimato dos docentes na escrita final da dissertação. Após recebermos o TCLE de cada participante, assinalado o seu consentimento, o reenviamos, no formato de *Portable Document Format- PDF*, para que eles pudessem efetuar a assinatura digital, por meio de aplicativo gratuito, com as devidas orientações de como assinar o documento.

A etapa de execução consistiu na realização de quatro oficinas que objetivaram o estudo e as reflexões sobre o ensino de arte na educação básica e a coleta de dados com os professores participantes da pesquisa, por meio do GT remoto. Durante as oficinas, realizamos atividades individuais e em grupo. Encaminhamos antecipadamente todas as atividades individuais aos docentes, no decorrer de cada semana precedente ao encontro com o grupo, para que eles pudessem ter contato com o material e para estimular maior participação nas discussões coletivas. Essas atividades consistiram em: responder ao questionário inicial e ao questionário final; ler textos relacionados ao ensino de arte na educação básica e assistir aos vídeos propostos para o estudo no GT; e elaborar atividades pedagógicas que pudessem ser vivenciadas de forma remota, com seus estudantes, considerando o momento de isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19.

As atividades de grupo consistiram na troca de experiências e nas discussões coletivas sobre os materiais que encaminhamos previamente aos professores participantes da pesquisa. As atividades das oficinas no GT e a coleta de dados foram realizadas por *webconferência* no aplicativo *Zoom*, recurso que permitiu a participação dos professores de forma remota e possibilitou o compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via *web*, bem como a interação pelo *chat* e a gravação das reuniões. Realizamos 4 oficinas de 6 horas cada uma, totalizando uma carga horária de 24 horas. Foram 4 encontros com o grupo por *webconferência*, com periodicidade semanal e duração de 2 horas cada um, para estudo, reflexão e troca de experiências entre os participantes do GT; e 4 horas semanais para estudos individuais, respostas aos questionários e elaboração de atividades pedagógicas.

Encaminhamos semanalmente os materiais para a realização das oficinas, como textos, questionários, vídeos e roteiros das atividades, via *e-mail* e *WhatsApp* dos participantes, para maior interação e organização do estudo. Compartilhamos ainda os arquivos desses materiais

com todos os participantes, por meio de uma plataforma de armazenamento em nuvem gratuita do *Google*.

As temáticas das oficinas, sobre as quais discutimos no GT foram: primeira oficina - *O ensino de arte na educação básica*; segunda oficina - *Vivência de situações concretas com a arte*; terceira oficina - *Teoria e prática docente*; quarta oficina - *Experiência e prática docente*.

Na etapa de conclusão, reunimos e organizamos os dados coletados, como as gravações em vídeo das atividades das oficinas no GT e das entrevistas, o questionário inicial, o questionário final, as anotações do diário de campo e as atividades pedagógicas elaboradas pelos participantes da pesquisa.

A seguir, apresentamos, em síntese, como foi o desenvolvimento do estudo e as reflexões com os participantes da pesquisa, realizados por meio destas oficinas no GT.

2.2.1 Primeira oficina - o ensino de arte na educação básica

No tocante às atividades individuais na primeira oficina, solicitamos aos participantes que lessem o texto de apresentação, no qual nos identificamos, expomos a proposta de estudo no GT, os objetivos e esclarecemos a metodologia e procedimentos da pesquisa. Além disso, pedimos aos professores que respondessem a um questionário inicial, realizado por meio de um formulário *online*, no *Google Forms*, em que objetivamos identificar seus desafios pedagógicos e concepções teórico-práticas no ensino de arte.

Conforme propomos, os docentes assistiram ao filme *A música e o silêncio* e fizeram a leitura dos textos *Arte para quê? O que a arte ensina? O que se espera da arte?* do Livro *Arte em Questões*, dos autores Brazil e Marques (2014), para a discussão coletiva no GT. Os autores provocam discussões com o intuito de gerar reflexões sobre as relações entre arte e educação, associadas a diferentes situações de ensino e aprendizagem que possam ressignificar as práticas pedagógicas no ensino de arte. Esses teóricos apresentam, ainda, questões relacionadas aos desafios na formação dos professores, no ensino das linguagens artísticas, e nos convidam a rememorar a arte que aprendemos na escola. O livro *Arte em Questões* ficou entre os dez finalistas do Prêmio Jabuti, da 55ª edição, em 2013, na categoria de educação.

Realizamos as atividades em grupo por *webconferência*, que consistiram inicialmente na acolhida e na apresentação dos participantes, que expuseram informações básicas como o nome, a habilitação, tempo de formação e a escola em que trabalhavam. Em seguida, apresentamos a proposta da pesquisa, do estudo no GT e as orientações sobre o TCLE. Isso foi direcionado àqueles que ainda estavam com dúvidas em relação ao documento e de como fazer

a assinatura digital. Realizamos também uma discussão coletiva acerca do filme *A música e o silêncio*.

O longa-metragem se baseia em um noticiário de jornal, da diretora alemã Caroline Link, uma obra que propõe uma reflexão relativamente a dois mundos: a música e o silêncio, no que diz respeito à vida e seus conflitos. Trata-se de uma história dramática que se passa em um núcleo familiar de uma criança de pai e mãe surdos, cuja paixão é a música. A obra cinematográfica aborda aspectos importantes de concepções acerca do ensino e aprendizagem em arte na escola, especificamente com relação à música e à dificuldade da escola em lidar com as diferenças. A proposta de discussão no tocante ao filme foi de provocar uma reflexão, com os participantes do GT, no que se refere ao papel da arte, relacionando-o ao texto de Brazil e Marques (2014).

Desenvolvemos também um estudo com o grupo a respeito dos textos propostos para a leitura individual, em que os professores rememoraram o ensino de arte que tiveram na escola, relacionando essa memória à discussão levantada no texto e às suas ações pedagógicas. Os objetivos do estudo consistiram em provocar reflexões com relação ao papel da arte na escola, ampliar conhecimentos em relação à arte e identificar as concepções teórico-práticas dos participantes no que tange ao ensino de arte na educação básica.

2.2.2 Segunda oficina - vivência de situações concretas com a arte

Sobre as atividades individuais realizadas na oficina, sugerimos aos participantes do GT que assistissem ao vídeo: *Arte não se ensina; contamina-se pela arte*, entrevista com Ana Mae Barbosa, disponível no *Youtube*¹¹. Pedimos também que acessassem o *link do Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino* e que fizessem a leitura do texto *Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA*¹², de Araújo (2018).

As atividades em grupo foram realizadas via *webconferência* e consistiram em uma visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*, por meio de *link* de acesso gratuito, disponível no *Youtube*¹³. Com essa proposta, objetivamos proporcionar

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0>

¹² O MUnA/UFU, está localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.muna.ufu.br/expositores/expositor-glayson.html>

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=E5O96i65TbY>

aos docentes a apreciação estética interagindo com a arte, a ampliação das referências e concepções sobre o ensino de arte, a compreensão do mundo, os repertórios, a percepção e a sensibilidade humana. Realizamos também uma discussão acerca do vídeo e do texto proposto para a leitura individual, *Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA*, de Araújo (2018).

2.2.3 Terceira oficina - teoria e prática docente

Sobre as atividades individuais da oficina, sugerimos aos participantes que assistissem ao vídeo *A BNCC na prática - Arte*, entrevista com Fábio Nogueira, disponível no *Youtube*¹⁴; que lessem o texto *A arte e a experiência segundo John Dewey*, de Barbosa, (1998) e que elaborassem atividades pedagógicas, conforme o Projeto Político Pedagógico-PPP de suas escolas, com a proposta de vivenciar isso com seus estudantes.

Cinco professores elaboraram atividades no formato de texto ou de vídeo e, dentre esses, quatro conseguiram desenvolvê-las com os estudantes em suas escolas de forma remota. Essas experiências foram compartilhadas pelos docentes no grupo de *WhatsApp*, no final do estudo no GT. O estudo em grupo consistiu na discussão a respeito do texto proposto para a leitura individual, do vídeo acima mencionado e em uma reflexão sobre o DRC/MT, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais (MATO GROSSO, 2018), documento este que os professores já vinham estudando como proposta de formação realizada pelo Cefapro.

2.2.4 Quarta oficina - experiência e prática docente

Sobre as atividades individuais, os participantes responderam ao questionário final, em que objetivamos verificar se houve mudanças nas concepções teórico-práticas dos professores, em relação ao ensino de arte, após o estudo no GT. Eles assistiram ao vídeo *O saber da experiência*, baseado em fragmentos do filme *Cidade dos Anjos*, disponível no *Youtube*¹⁵, e fizeram a leitura do texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, de Larrosa (2002), para a discussão em grupo.

¹⁴ (72) *A BNCC na prática #9 - Arte - Fabio Nogueira - YouTube*

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=CxzjeaV0a4I>

Nas atividades de grupo por *webconferência*, foram realizadas discussões a respeito do vídeo e do texto proposto para a leitura individual. No decorrer da reflexão, foram destacados os seguintes aspectos: a experiência e sentido, o sujeito da experiência e a palavra experiência, conforme aborda Larrosa (2002).

O objetivo do estudo desse texto foi de refletir sobre o sentido da experiência na prática pedagógica dos docentes. Por fim, os participantes falaram acerca do estudo e reflexões no GT, de mudanças ocorridas em relação às suas concepções iniciais e de contribuições dessa vivência em suas práticas pedagógicas.

2.3 A coleta, a análise e a discussão dos dados

A coleta de dados se deu a partir da abordagem do método qualitativo de pesquisa em educação, fundamentada em Ludke e André (2020). Esse método, conforme as referidas autoras, é entendido como meio que possibilita ao pesquisador aproximar-se do objeto de investigação.

Durante essa etapa, procuramos manter uma ativa interação com os participantes por meio de ambiente virtual que envolveu a *internet* (como *e-mails*, *sites*, formulários eletrônicos e vídeo), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas), conforme orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do CEP da UFG, em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016, sobre os procedimentos de pesquisa em ambiente virtual, visando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes da pesquisa.

O período de coleta de dados foi de seis semanas, sendo quatro semanas em que ocorreram o desenvolvimento das atividades das oficinas e duas semanas após, com a realização das entrevistas. Registramos as informações coletadas por meio dos seguintes instrumentos: um questionário inicial e um questionário final, entrevistas e um diário de campo.

O questionário inicial foi realizado no início do GT remoto, com o objetivo de identificar as concepções teórico-práticas dos professores participantes da pesquisa e seus desafios pedagógicos no ensino de arte. O tempo máximo previsto para o preenchimento do questionário foi de quarenta minutos.

O questionário final foi realizado após as oficinas, para verificar se o estudo realizado no GT trouxe algum benefício para a prática pedagógica dos professores e se houve mudanças de concepções em relação ao ensino de arte na educação básica, em comparação ao início do processo.

As entrevistas foram realizadas individualmente com seis participantes do GT, após o término de todas as oficinas. O tempo médio previsto para cada entrevista foi de quarenta minutos, porém, na prática, foi de uma hora. Para a escolha dos entrevistados, consideramos o critério da intencionalidade e da representatividade de forma que pudéssemos contemplar as diferentes habilitações presentes no GT. Ponderamos também como critério de escolha os participantes que apresentaram maior abertura e disposição para conceder entrevista, conforme a observação da participação nas discussões realizadas no grupo.

Antes de iniciar as entrevistas, realizamos uma consulta prévia com cada um dos entrevistados e todos aceitaram prontamente. Após os acordos sobre o agendamento do dia e horário, conforme a disponibilidade de cada participante e obedecendo o distanciamento social, as entrevistas ocorreram por *videoconferência*, mediante o aplicativo *Zoom*. Dessa forma, os cenários das entrevistas foram os espaços das residências dos próprios entrevistados.

Durante as entrevistas, os participantes estavam mais à vontade para falar do que durante a participação no GT e expressaram mais suas concepções em relação ao ensino de arte. Acreditamos que isso aconteceu porque os docentes já estavam mais descontraídos ao final das oficinas, sentindo-se mais autoconfiantes e seguros para falar. O fato de a entrevista ter ocorrido individualmente também contribuiu para a naturalidade e a desenvoltura dos participantes.

Junto com a observação e os questionários, objetivamos, com as entrevistas, aprofundar as informações obtidas por esses instrumentos. Para Lüdke e André (2020), a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na pesquisa qualitativa pelo caráter de interação que a permeia. “Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 40).

Utilizamos um roteiro semiestruturado na realização das entrevistas, sem a imposição de uma ordem rígida, mas com uma sequência lógica entre as questões, das mais simples para as mais complexas, evitando cortes bruscos e permitindo adaptações necessárias para que os entrevistados pudessem discorrer sobre o assunto livremente. Atentamos para alguns cuidados importantes, ressaltados por Lüdke e André (2020), que foram: o respeito pelos entrevistados; o cumprimento do dia e horário acordado para a realização da entrevista; a garantia do sigilo e anonimato; o respeito ao universo próprio dos entrevistados, as suas opiniões, impressões, valores e cultura; a busca por uma atmosfera de confiança para que os entrevistados se sentissem à vontade para se expressarem.

Informamos os entrevistados, inicialmente, sobre o objetivo da entrevista e esclarecemos que as informações fornecidas seriam utilizadas exclusivamente para fins da

pesquisa. Thiollent (1982) destaca que um dos cuidados que o entrevistador deve ter é a “atenção fluente”, ou seja, o pesquisador precisa estar atento não apenas ao roteiro predeterminado e às respostas verbais, mas também em toda comunicação não verbal dos participantes, como gestos, expressões, entonações, hesitações e alterações de ritmo, para a melhor compreensão e validação do que será dito.

Fizemos o registro das entrevistas por meio de gravação em vídeo, pela vantagem de salvar as falas, as imagens, as expressões orais, faciais e os gestos. Outro motivo foi pelo fato de não nos preocuparmos com as anotações no momento e podemos dar total atenção para cada um dos entrevistados. No final, transcrevemos todas as entrevistas, e essas constituíram material de análise para a pesquisa. O diário de campo consistiu em nossas anotações pessoais sobre a realidade observada que ocorreram durante a realização das atividades das oficinas no GT e das entrevistas. O objetivo desse instrumento foi auxiliar na coleta e na compreensão dos dados.

Realizamos a observação participante, a qual nos possibilitou integrar à vivência dos professores no decorrer do estudo e das discussões efetivadas no GT. Conforme propõem as autoras Lüdke e André (2020), revelamos a nossa identidade e os objetivos da pesquisa aos participantes desde o início da investigação. Da mesma forma, Thiollent (2011) destaca que toda pesquisa-ação é uma pesquisa interveniente, assim sendo, atuamos no grupo de uma forma tanto observadora, quanto participativa. De acordo com Lüdke e André (2020), entendemos que esse tipo de observação nos oferece vantagens e desvantagens.

Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 34).

Observamos, nos fundamentos teóricos, que a evolução dos estudos em educação tem levado a perceber que o conhecimento não se processa de maneira imediata aos olhos de quem observa. Por isso, consideramos a importância da observação participante nesta pesquisa, por nos aproximar da situação investigada.

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 5).

As autoras esclarecem que o pesquisador deve se fazer presente no contexto que está sendo investigado e que a sua função é a de “servir como vínculo inteligente e ativo entre conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 5). Em conformidade com essas estudiosas, entendemos que o contexto educacional é muito complexo, dinâmico e apresenta uma diversidade de variáveis que agem e interagem ao mesmo tempo. Tentar isolar algumas dessas variáveis é optar, “necessariamente, por uma redução do enfoque do estudo a uma parte do fenômeno” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 6). Assim, com esse objetivo em mente,

o observador inicia a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar demasiado de seus focos de interesse. Para isso, é particularmente útil que ele oriente a sua observação em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema (LÜDKE; ANDRÉ 2020, p. 30).

A partir dessas considerações, iniciamos a observação com uma perspectiva sobre o todo e, no decorrer das atividades individuais e de grupo desenvolvidas com os participantes da pesquisa, procuramos manter um foco. A atenção principal da investigação consistiu nas falas dos participantes, nas quais buscamos identificar suas concepções teórico-práticas acerca do ensino de arte na educação básica, que constitui o objeto de estudo desta pesquisa.

Destacamos alguns aspectos importantes no registro da observação que nos ajudaram na organização e na análise dos dados coletados, que foram: o perfil profissional dos professores referentes à sua habilitação em arte ou não; o tempo de atuação na educação; as redes de ensino em que trabalhavam; as falas, palavras, gestos, observações feitas entre os participantes ou destes para conosco, utilizando na medida do possível as suas próprias palavras; os contextos de ensino em que os docentes estavam inseridos; os eventos especiais não previstos anteriormente e as atividades realizadas; os aspectos que mais chamaram a atenção durante o processo de estudo e reflexões no GT e nas entrevistas, no tocante aos objetivos da pesquisa; os temas emergentes, a relação estabelecida entre a teoria e a prática e a associação dos conhecimentos já construídos aos novos conhecimentos; as reflexões metodológicas e os contextos educacionais dos envolvidos; os procedimentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa; os desafios e as mudanças na perspectiva dos participantes e no nosso ponto de vista; as falas divergentes, as nossas expectativas e conjecturas; a evolução do estudo no GT e os esclarecimentos necessários, conforme apontamentos de Lüdke e André (2020).

Combinamos os procedimentos adotados para o registro da observação, como as anotações em um diário de campo, com o material transcrito das gravações em vídeo. O nosso objetivo principal com a observação consistiu em encontrarmos o máximo de informações possíveis, nas falas dos participantes, e buscarmos compreender suas concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica.

Os registros escritos da observação aconteceram logo após a realização de cada oficina e de cada entrevista, primeiro, para não comprometer a interação com os participantes durante a entrevista e, segundo, para não perder a memória sobre os fatos ocorridos. Nas anotações foram identificados o dia, o horário, o período e a duração do evento (oficinas e entrevistas).

Consideramos importante destacar uma observação a respeito da teoria geral da argumentação, apresentada por Thiollent (2011), segundo a qual a presença física dos participantes exerce um efeito argumentativo sobre o que está sendo discutido. A nosso ver, a impossibilidade de realizar as atividades do GT e as entrevistas na presença dos participantes, por causa da situação da pandemia, restringiu alguns aspectos da observação, que poderiam ser muito mais ricos de detalhes, se fossem realizadas de forma presencial. No entanto, atentamos para um aspecto importante da pesquisa qualitativa, conforme sintetizado por Lüdke e André (2020), que foi dar voz aos participantes, focalizando a observação em suas falas, para que pudéssemos identificar suas concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica.

Os materiais coletados e os resultados obtidos foram utilizados somente para os objetivos da pesquisa e não houve identificação do nome do participante na escrita da dissertação. Os professores foram denominados aleatoriamente como “Participante 1 – P.1”, “Participante 2 – P.2” e assim sucessivamente. Os registros audiovisuais (das oficinas e das entrevistas), como as gravações em vídeo, foram utilizados como objetos de análise.

A situação da pandemia limitou a participação dos professores em diversos aspectos, e a maioria teve algum tipo de dificuldade no percurso, tais como: utilização das TDIC, problemas na conexão, equipamento com mau funcionamento, interrupção de conversas, cortes, travamentos de imagens e muita timidez durante o estudo no GT.

Diante da atual conjuntura e com a suspensão das aulas presenciais, os docentes tiveram que se adaptar, em pouco tempo, ao ensino remoto, realizando atividades, tais como: participação de encontros de formação *online*, realizados pelo Cefapro; capacitação sobre o uso da plataforma digital, viabilizada pela SEDUC/MT; e a elaboração de material pedagógico (apostilas para trabalharem com seus estudantes).

Em geral, a maioria dos professores possui uma extensa carga horária de trabalho, visto que dão aulas em mais de uma escola ou em mais de uma rede (estadual, municipal e privada), isso também foi um desafio durante os estudos no GT.

Houve situações de participantes que estavam ao mesmo tempo acompanhando as discussões do grupo e orientando os seus estudantes. Essas adversidades contribuíram para a falta de constância na participação dos professores nas atividades de grupo realizadas no GT, fazendo com que houvesse alternância de participantes a cada encontro. Diante das dificuldades reveladas pelos professores, especificamente a de conciliar o trabalho de ensino remoto com seus estudantes e os estudos no GT, nem todos conseguiam participar efetivamente das atividades de grupo e realizar as atividades individuais durante a semana. No entanto, houve um grupo de professores mais assíduo na participação, que realizaram as atividades propostas e muito contribuíram com o estudo e com as reflexões no GT.

A análise dos dados ocorreu pelo método qualitativo de pesquisa em educação, com abordagem interpretativa das concepções teórico-práticas dos professores sobre o ensino de arte na educação básica, fundamentada na organização apresentada por Lüdke e André (2020). Analisamos as falas dos participantes obtidas por meio de registros audiovisuais (gravação em vídeo), das oficinas e das entrevistas, de registros escritos extraídos do questionário inicial e do questionário final e de nossas anotações em um diário de campo durante a observação.

O processo de análise dos dados coletados se deu com o levantamento e estudo desses dados, com a construção de um conjunto de categorias, sobre as concepções de ensino de arte identificadas nas falas dos participantes e relacionadas aos referenciais propostos para a fundamentação da pesquisa, com a codificação e a categorização desses dados e, por fim, com a discussão sobre os resultados encontrados na pesquisa.

O início da organização dos dados coletados consistiu na transcrição literal das gravações dos vídeos (das oficinas e das entrevistas) em formato de texto, na ordenação e agrupamento desse material junto aos resultados dos questionários inicial e final e das anotações feitas no diário de campo, resultado da observação realizada durante as oficinas e nas entrevistas.

O registro das falas dos participantes foi escrito com grifos diferentes (*itálico*) e mudança de parágrafo, para a anotação da fala de cada novo participante ou de uma nova situação, no sentido de contribuir para a organização e a análise dos dados, conforme orientam Lüdke e André (2020).

Realizamos a impressão desses registros escritos, produzindo um caderno com o resultado bruto dos dados, a partir do qual iniciamos o processo de codificação. A codificação dos dados ocorreu com a nossa leitura do material coletado (texto transcrito) e com a identificação dos tipos de concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica, nas falas dos professores participantes. Durante a leitura, marcamos os tópicos principais, registrando as observações à margem da página e assinalando por cores as palavras representativas das concepções dos professores acerca do ensino de arte na educação escolar. Dessa forma, construímos as categorias de análise, associadas a diferentes concepções teórico-práticas identificadas ao longo da pesquisa, que foram: tecnicismo, expressionismo, experimentalismo, criatividade, polivalência, atividade, conhecimento, contextualismo, essencialismo e cognição.

As categorias foram agrupadas e correlacionadas às concepções em relação ao ensino de arte, apontadas pelos referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa, descritos no primeiro capítulo, conforme segue em síntese:

1. Concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica (tendência pré-modernista da educação, com influências jesuíticas), em que o ensino de arte é pautado basicamente em dois princípios: o ensino de técnicas artísticas que visa à preparação para a vida no trabalho; e o ensino de arte como ferramenta pedagógica - concepção utilitarista da arte.
2. Concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade (tendência modernista da educação, com influência da pedagogia experimental), com bases conceituais e metodológicas ligadas ao MEA.
3. Concepção de ensino de arte como atividade educativa (tendência modernista), que faz parte dos currículos escolares, pela LDB n° 5.692, (BRASIL, 1971) e reforçada pela BNCC (BRASIL, 2017; 2018).
4. Concepção de ensino de arte como conhecimento (tendência pós-moderna de ensino de arte). Nesta concepção, destacam-se duas categorias: a experiência e o essencialismo no ensino de arte. O fazer artístico está relacionado à construção social, histórica, cultural, ao desenvolvimento cognitivo e à interculturalidade numa perspectiva interdisciplinar, conforme destaca Barbosa (2015).

Conforme orientam as autoras Lüdke e André (2020), sobre a importância de considerar tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente no material analisado, ponderamos as concepções explícitas, nas falas dos participantes, e as implícitas, como dimensões contraditórias e temáticas sistematicamente “silenciadas”.

Organizamos o material em um quadro disposto na seguinte estrutura: na primeira coluna, dispomos as categorias (acima relacionadas) que estabelecemos, a partir das concepções identificadas nos dados coletados e nos referenciais teóricos. Na segunda coluna, relacionamos as concepções sobre o ensino de arte, conforme classificação apontada pelos referenciais teóricos. Na terceira coluna, inserimos as falas dos participantes transcritas literalmente, que remetiam às categorias selecionadas. Na quarta coluna, apontamos os referenciais teóricos que contrapõem ou afirmam as concepções identificadas, de acordo com os autores que foram propostos para respaldar a pesquisa, e, por fim, na última coluna, as discussões da pesquisadora sobre os dados da pesquisa empírica e os referenciais teóricos.

No quadro 1 demonstramos como foram relacionadas as categorias de análise e a discussão dos dados. Devido ao volume de informações nele inserido, não foi possível apresentá-lo de forma completa.

Quadro 1 - Organização das categorias de análise e da discussão dos dados

Categorias	Concepções de ensino de arte	Dados coletados	Fundamentação teórica	Discussões
Tecnicismo	Linguagem visual técnica	(falas dos participantes)	(relação de referenciais teóricos sobre o assunto)	(observações referentes aos resultados)
Expressionismo Experimentalismo Criatividade	Desenvolvimento da expressão e da criatividade			
Polivalência Atividade	Atividade			
Conhecimento Contextualismo Essencialismo Cognição	Conhecimento			

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2020).

O quadro 1 é um demonstrativo sobre a forma como organizamos os dados desta pesquisa, ao longo do processo de coleta e análise. A discussão dos resultados consistiu em uma leitura interpretativa dos dados, relacionando as concepções identificadas nas falas dos professores com os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Esta fase é considerada por Lüdke e André (2020) como uma fase complexa, em que os dados devem ser apresentados de forma clara e coerente. As pensadoras destacam que a pesquisa consiste em confrontar dados

coletados com o conhecimento teórico concebido acerca deles e gerar conhecimentos sobre aspectos da realidade, geralmente a partir do estudo de um problema.

O processo de uma pesquisa qualitativa se faz a partir e em continuação do que já foi elaborado. Dessa forma, Ludke e André (2020) ressaltam que os resultados podem ser confirmados ou negados pela pesquisa, mas não podem ser ignorados. As pesquisadoras destacam também que a construção dos conhecimentos científicos é acompanhada dos conhecimentos adquiridos socialmente e a pesquisa tem um caráter histórico, político e social.

Para propiciar a relação entre os dados coletados com a literatura proposta, levantamos alguns questionamentos, conforme sugerem as estudiosas Lüdke e André (2020), como, por exemplo: Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares? E ainda: o que foi identificado na pesquisa e que foi confirmado pela literatura? O que foi identificado na pesquisa que não foi confirmado pela literatura? O que foi identificado na literatura e não foi identificado na pesquisa?

Esperamos que este estudo possa contribuir com novas reflexões sobre as concepções teórico-práticas dos professores no ensino de arte e, conseqüentemente, ampliar seus conhecimentos e potencializar suas práticas pedagógicas.

2.4 O produto educacional

O produto educacional é um objeto de aprendizagem, concebido com base no trabalho desta pesquisa. Foi desenvolvido com os participantes da investigação, por meio do GT.

A nossa proposta inicial, em relação ao produto educacional, consistia-se da elaboração de um documentário curta-metragem, como resultado da experiência realizada com os professores, presencialmente. Porém, diante da impossibilidade de realizarmos as gravações de forma presencial, por causa da pandemia da Covid 19, optamos pelas *Oficinas de arte: estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica*.

Verificamos, ainda, que as gravações por *webconferência* não ficaram com boa qualidade, visto que muitos participantes tiveram problemas de conexão com a *internet*. Conforme já relatamos, por esse motivo, ocorreram cortes nas falas e travamento das imagens e isso poderia comprometer o objetivo do trabalho.

Além disso, notamos que os registros audiovisuais realizados, via *webconferência*, resultaram em imagens um tanto “frias” (com menos possibilidade de troca afetiva), estáticas, monótonas, com baixo poder de definição e pouca nitidez de detalhes, com o enquadramento

apenas em primeiro plano, o que dificultaria ou mesmo impossibilitaria a realização de um documentário que fizesse sentido ou que ficasse interessante para assistir, ainda mais por alguém ainda inexperiente nesse campo.

Outro motivo que nos levou a tomar a decisão de não realizar um documentário foi o fato de entendermos que as oficinas desenvolvidas com os professores, por meio do GT, estão inseridas nas categorias que compõem os produtos educacionais, de acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE N° 001/2019. Dessa forma, já tínhamos um produto educacional configurado, como o resultado da experiência do estudo e das reflexões realizadas com os docentes participantes da pesquisa, ou seja, as oficinas, por meio do GT. O documento de área de ensino da CAPES define o produto educacional como:

o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BRASIL, 2019, p. 16).

A proposta das oficinas é uma iniciativa que tem como objetivo disponibilizar aos docentes participantes da pesquisa, e outros que se interessarem pela discussão, acesso ao material produzido no GT remoto de forma mais prática.

O intuito também é contribuir com reflexões sobre as concepções de ensino de arte na educação básica, no sentido de ampliar o conhecimento dos docentes participantes da pesquisa, para que possam melhorar suas práticas pedagógicas.

Conforme o documento de área n° 46 da CAPES, as escolas de educação básica são consideradas como lugares “de formação e de produção de conhecimento, bem como espaços nos quais os resultados das pesquisas podem e devem ser disseminados pela interação com as instituições que mantêm os programas de Pós-Graduação” (BRASIL, 2019, p. 16).

Embora a pesquisa seja voltada para o ensino de arte, a proposta poderá ser estendida para outras disciplinas, possivelmente, com adequações às suas particularidades.

Conforme Junior e Oliveira (2014), as oficinas propiciam, por meio de atividades práticas, reflexões teóricas a partir de uma realidade concreta.

A metodologia utilizada no desenvolvimento das oficinas foi a pesquisa-ação, conforme está especificado no segundo capítulo desta dissertação. O processo de composição e desenvolvimento das oficinas se deu a partir das seguintes etapas: planejamento e estruturação, que consistiu na elaboração dos roteiros das atividades, e a realização do estudo e reflexão com os professores participantes da pesquisa, por meio do GT.

Durante o processo da pesquisa, foram realizadas publicações¹⁶, em forma de texto, resumo simples e resumo expandido, em eventos científicos, e o produto educacional (apensado à dissertação) e registrado na plataforma EduCAPES: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603919>.

Apresentamos, no próximo capítulo, a análise e discussão dos dados e os resultados da pesquisa, a partir da concretização do percurso metodológico, conforme exibimos acima.

¹⁶ Anais do VI Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica PPGEEB/Cepae/UFG, 2019. Resumo Simples: ISSN 25272284. P.261.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1014/o/ANAIS_VI_Semina%CC%81rio_Mestrado_2019_-_versa%CC%83o_final_2.pdf. Anais do VII Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica PPGEEB/Cepae/UFG. Setembro de 2020. Resumo Expandido: ISSN: 25272284. Páginas 152- 158.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1014/o/Anais_-_VII_Semina%CC%81rio_Mestrado_2020_-_Ficha_catalogra%CC%81fica.pdf

CAPÍTULO 3- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

3.1 Etapas do processo de análise e discussão dos dados e resultados

A fase de análise e discussão dos dados foi uma das etapas mais desafiadoras em todo o processo da pesquisa. Priorizar os dados mais importantes, dentre um volume de material coletado, não foi uma tarefa fácil. Portanto, a sistematização do trabalho procedeu com a organização desse material, a codificação das concepções identificadas nas falas dos participantes, a categorização e, por fim, a análise e discussão dos dados.

Após a organização de todo o material, o desafio foi ter que optar pelas falas e descrições que pudessem expressar para o leitor os aspectos mais significativos, em relação às concepções teórico-práticas dos professores participantes da pesquisa sobre o ensino de arte na educação básica. Foi uma etapa que demandou um longo tempo de leituras, seleção das falas e descrições sobre como ocorreu o processo de estudo e de coleta dos dados, de modo que pudessemos apresentar mais claramente o nosso entendimento sobre os resultados da pesquisa.

Buscamos, por meio desta pesquisa, identificar quais as concepções teórico-práticas de professores de arte e de professores não habilitados na área que dão aula de arte, de escolas dos municípios atendidos pelo Cefapro de Cuiabá, Mato Grosso.

Quanto ao resultado da investigação, esclarecemos que não temos a pretensão de apresentar uma solução imediata para os problemas identificados, mas expor aos leitores, especificamente aos professores de arte, o resultado do estudo e das reflexões no GT. Da mesma forma, apresentamos os aspectos mais importantes identificados neste estudo, a respeito do tema das concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte e o seu papel na educação básica. Conseqüentemente, o intuito do trabalho é de contribuir para a ampliação de conhecimentos sobre as linguagens artísticas desses professores, de modo que possam repensar as suas práticas pedagógicas, com base nas discussões sobre esta temática, o que pode contribuir para possíveis mudanças no ensino de arte na educação básica.

O estudo desenvolvido no GT foi fundamentado por um referencial teórico relacionado ao ensino de arte na educação básica, conforme os pontos de vista de autores que abordam o referido assunto. Junto à proposta de estudo e reflexão com os professores participantes do GT, desenvolvemos atividades práticas, como a experiência de apreciação estética da arte, por meio de uma visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*. Os participantes também elaboraram atividades pedagógicas, relacionadas ao projeto político pedagógico de suas escolas, e alguns docentes realizaram essas atividades com seus estudantes.

Durante o estudo no GT, efetuamos a coleta de dados e averiguamos se as reflexões contribuíram para potencializar, mobilizar ou transformar as suas práticas pedagógicas, por meio do questionário final e das falas dos professores.

Mesmo estabelecendo um ordenamento para o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que a exploração dos dados, por exemplo, não ocorreu somente no momento da análise. Compreendemos que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p.53).

Para ampliar o entendimento sobre os resultados, apresentamos neste capítulo o perfil dos participantes da pesquisa, suas expectativas em relação ao estudo no GT, o contexto educacional dos participantes, os desafios apontados em suas práticas pedagógicas e, por fim, as concepções teórico-práticas desses professores sobre o ensino de arte na educação básica.

Em relação ao perfil dos participantes, observou-se um grupo heterogêneo, professores com habilitações diferentes (música, artes visuais, língua portuguesa e pedagogia). Constatou-se que o tempo de trabalho na área e os níveis de graduação dos professores também diversificaram, bem como a atuação nas diferentes modalidades de ensino, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No quadro 2, apresentamos os dados sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa

Partic.	Habilitação	Cidade	Vínculo	Rede de ensino	Tempo de formação	Titulação	Modalidade de ensino
P.1	Música	Várzea Grande	Efetivo	Estadual	28 anos	Graduação	Fundamental Médio
P.2	Pedagogia	Cuiabá	Contrato	Estadual	11 anos	Graduação	Fundamental Médio
P.3	Música	Cuiabá	Efetivo	Estadual	16 anos	Especialização	Fundamental Médio
P.4	Música	Cuiabá	Efetivo	Estadual e Municipal	24 anos	Doutorado	Fundamental Médio
P.5	Pedagogia	Cuiabá	Contrato	Estadual	15 anos	Graduação	Educação Infantil
P.6	Língua portuguesa	Santo Antônio do Leverger	Contrato	Estadual	12 anos	Graduação	Fundamental Médio
P.7	Música	Várzea Grande	Efetivo	Estadual e Privada	12 anos	Especialização	Fundamental Médio
P.8	Música	Cuiabá	Efetivo	Estadual	16 anos	Especialização	Fundamental Médio EJA
P.9	Pedagogia	Várzea Grande	Contrato	Estadual	6 anos	Graduação	Fundamental Médio
P.10	Música	Cuiabá	Efetivo	Estadual	16 ano	Especialização	Fundamental

							Médio
P.11	Pedagogia	Várzea Grande	Efetivo	Estadual e Municipal	11 anos	Graduação	Educação Infantil
P.12	Língua portuguesa	Várzea Grande	Contrato	Estadual	12 anos	Especialização	Fundamental Médio
P.13	Música	Cuiabá	Contrato	Estadual e Municipal	15 anos	Graduação	Educação Infantil
P.14	Pedagogia	Cuiabá	Contrato	Estadual	13 anos	Graduação	Fundamental Médio
P.15	Música	Cuiabá	Efetivo	Estadual e Municipal	22 anos	Graduação	Fundamental Médio EJA*
P.16	Música	Cuiabá	Efetivo	Estadual	23 anos	Especialização	Fundamental Médio
P.17	Artes visuais	Cuiabá	Efetivo	Estadual	16 anos	Especialização	Fundamental Médio

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2020).

O quadro 2 mostra que dos dezessete professores, sete não são graduados em arte, sendo que nove são habilitados em música, um em artes visuais, dois em língua portuguesa e cinco são pedagogos. Dos onze municípios que constituem o polo de Cuiabá, houve representação somente de três municípios: Cuiabá (onze), Santo Antônio do Leverger (um) e Várzea Grande (cinco) participantes.

Sobre o vínculo desses docentes, observamos que dez são efetivos e sete contratados temporariamente. Doze estavam atuando somente na rede estadual, porém, cinco davam aulas em mais de uma rede de ensino.

Verificamos que dos dezessete participantes, quatro possuem mais de vinte anos de graduação, doze têm de dez a vinte anos e apenas um tem menos de dez anos de graduação. No que se refere à titulação, somente um tem doutorado e os demais ainda não possuem o mestrado. Esses dados revelam uma dificuldade que os docentes enfrentam na busca por qualificação profissional, especificamente em relação à concessão de licença para estudar. Trata-se de um dado que também foi explicitado pelos participantes durante a investigação.

A respeito das modalidades de ensino, nas quais atuam os professores, esclarecemos que essas mudam, em decorrência das atribuições de aulas/turmas que ocorrem anualmente. No caso dos professores que são contratados temporariamente, por não terem um vínculo estável, isso acontece com mais frequência. Essas mudanças constantes também geram uma descontinuidade no ensino de arte desenvolvido nas escolas.

Observamos que alguns professores tinham maior domínio teórico sobre as linguagens artísticas, especificamente na sua habilitação específica, enquanto outros aparentemente apresentaram maior grau de dificuldades teóricas. Houve participação também de professores mais críticos, com bases pedagógicas na educação popular de movimentos sociais.

Os participantes estavam um tanto introspectivos inicialmente, durante as primeiras atividades das oficinas no GT, e foram se abrindo à participação aos poucos. Nas entrevistas, mostraram-se mais descontraídos e foi possível perceber mais especificamente aspectos de suas experiências no ensino de arte, suas subjetividades, percepções, frustrações, seus desafios, suas conquistas, utopias e realidades no contexto educacional.

Uma expectativa inicial que se destacou, por parte de alguns professores, foi em relação à ajuda que poderiam ter com relação a conteúdos de ensino de arte, de atividades e de procedimentos metodológicos sobre como trabalhar as habilidades e os objetivos de aprendizagem, uma demanda da SEDUC/MT no momento, com a implementação da BNCC.

Com o ensino sendo desenvolvido de forma remota, todos os professores da rede estadual estavam elaborando apostilas a serem trabalhadas, nas aulas *online* com os estudantes. Diante dessa condição, os docentes estavam sedentos por orientação e ajuda. Logo de início, alguns solicitaram, no grupo de *WhatsApp*, conteúdos como, por exemplo, modelos de atividades e planos de aulas, para a composição dessas apostilas. Outros apresentaram expectativas em relação ao estudo no grupo, no sentido de encontrar alternativas para a situação em que se encontravam.

O contexto educacional dos participantes foi explicitamente exposto por eles e isso ocorreu durante a participação no GT e nas entrevistas. Ao falarem de suas experiências, também expuseram a realidade educacional na qual estavam inseridos. Muitos participantes usaram o termo “periferia” para situar geograficamente que trabalhavam em locais mais afastados do centro da cidade e/ou em escolas com poucas condições materiais e estruturais, alguns por opção, conforme analisamos nas falas abaixo:

[...]eu fui para uma escola [...] é uma escola periférica, eu optei por ela, porque eu quero ir aos pequenos. Porque eu acho que eu vou ser mais útil[...], mas nas escolas da periferia não tem nada, professora, não tem nada. P.1¹⁷.

[...]a realidade de uma escola de periferia, de poucas condições [...] a minha escola, por exemplo, não tem condições. P.14.

Tem lugares assim, mais na periferia[...] como eu trabalhei um tempo bom no[...]ali era mais[...]o pessoal parece que é mais[...] está mais perto do centro, mais perto dos eventos né? Mas tipo[...]o pessoal é mais preso no espaço mesmo que está ali. P.15.

¹⁷ P.1- Refere-se a participante da pesquisa. Esta designação foi utilizada aleatoriamente, para preservar o anonimato dos professores (P1, P2, P3 e assim sucessivamente).

Conforme relatam os professores, a falta de estrutura nas escolas vai desde itens básicos, como materiais pedagógicos, até a dificuldade em oferecer aos estudantes, por exemplo, o acesso a eventos culturais. A seguir, apresentamos quais foram os maiores desafios apontados pelos docentes no ensino de arte.

3.2 Os desafios no ensino de arte apontados pelos participantes da pesquisa

Muitos dos desafios apontados pelos professores participantes da pesquisa, referentes ao ensino de arte na escola, estão relacionados a problemas constantes na educação básica. Dentre estes, os professores destacaram a falta de estrutura escolar e de material pedagógico para o desenvolvimento de atividades com os estudantes, a sobrecarga de trabalho, a carga horária extensa, a carência de formação continuada, as exigências burocráticas dos sistemas de ensino, a atuação de professor no ensino de arte sem graduação específica na área, a pouca valorização do ensino de arte na escola e a falta de interesse da comunidade escolar em relação ao ensino de arte.

O fato de ser um grupo reduzido de professores da área, nas escolas, faz com que alguns deles se sintam desencorajados para se mobilizarem, no sentido de desenvolver ações coletivas e compartilhar conhecimentos em prol de sua formação e da melhoria no ensino de arte, conforme exposto em suas falas:

Na minha escola, nas escolas que eu passei, a arte[...], eu sinto falta de equipamentos, porque na escola não tem. Em todos os lugares que eu passei, eu vejo um descaso na educação em si, por não valorizar a gente e colocar só uma aula, né? Nesse sentido, eu achei assim, que eles, mais a parte do sistema, não a escola em si. A parte do sistema é isso, [...] só tem uma aula por semana, agora querem tirar do segundo grau, né? Para ser uma matéria optativa [...] eu tenho 700 alunos, são 20 horas aula, 20 turmas, tem poucos professores de arte, não tem como a gente se mobilizar assim, porque são tão pouco. P.1.

Se você pedir um pincel lá, não tem. A educação infantil é arte praticamente. E[...], mas assim mesmo, porque a gente tenta, a gente vai daqui, vai dali os alunos trazem, eu pego os meus e assim a gente vai[...] P.11.

Falta material que você sabe[...], o material é[...] nossa! Dá até tristeza, às vezes você quer fazer uma coisa e não tem o material. Parece que são em todas as escolas que a gente procura o material e não tem. P.14.

Notamos que os participantes da pesquisa mostraram uma consciência crítica sobre a atual realidade do ensino, na qual estão inseridos, e revelaram que o principal desafio é lidar com o descaso do poder público em relação à educação. Muitos fizeram referência ao sistema,

como responsável por atravancar o processo de ensino, com exigências burocráticas sobre o trabalho docente.

Em relação ao descaso do sistema educacional, por parte do poder público, apresentado pelos participantes, buscamos ampliar nossa reflexão em Zeichner (1993), que questiona a forma de implementação de reformas educacionais estabelecidas, de cima para baixo, tornando-se um poder de controle sobre o trabalho dos professores.

De acordo com o referido autor, essa concepção de educação nega ao professorado “a oportunidade de fazerem mais do que sintonizarem os meios de realizarem objetivos determinados por outros, tornando-se o ensino uma atividade técnica” (ZEICHNER, 1993, p. 23). Esse pesquisador pontua a importância do desenvolvimento profissional docente e aponta três características sobre a prática do ensino reflexivo: a primeira característica se refere à atenção deste profissional, tanto em relação a sua atividade pedagógica, quanto às questões sociais nas quais se situa essa experiência. Sob essa perspectiva de ensino, “as reflexões dos professores visam, em parte, a eliminação das condições sociais que distorcem a autocompreensão dos professores e minam a realização do seu trabalho” (ZEICHNER, 1993, p. 25).

A segunda característica se refere à tendência democrática e emancipatória e à importância dada às decisões dos docentes sobre as situações relacionadas a questões que levam a injustiça social para dentro da sala de aula. Nesse sentido, Zeichner (1993) reconhece o caráter fundamentalmente político do trabalho educacional prático e reflexivo. A terceira característica está relacionada ao compromisso com a reflexão enquanto prática social, constituída coletivamente. Nas palavras desse autor: “quanto a mim, este compromisso tem um valor estratégico importante para a criação de condições visando a mudança institucional e social” (ZEICHNER, 1993, p. 26).

Em se tratando do ensino de arte, por mais que se esforcem ou tentem improvisar com seus estudantes, os professores sentem as limitações das condições estruturais nas escolas no desempenho de suas atividades pedagógicas, como também a sobrecarga no trabalho e a desvalorização profissional, conforme verificamos abaixo:

A minha dificuldade maior é com relação às exigências burocráticas de ter que fazer aquilo, de encher um monte de pontinhos...no diário online por exemplo, esse ano ainda não começamos a fazer porque começou a aula agora, mas o diário do estado é um absurdo, aquela coisa, um monte de perguntinha que a gente tem que ficar...na verdade... seria muito mais tranquilo a gente inserir...escrever e falar olha, trabalhei isso, isso e isso e a avaliação foi positiva.... Na verdade...eu sempre achei que qualquer tipo de pressão não é bom. P.15.

O professor, por vezes, depara-se com condições conflituosas, como, por exemplo, o desmerecimento do seu trabalho e as relações de poder na instituição de ensino. Ao ter uma consciência crítica dessa situação, percebe que muitas coisas não fazem sentido e revela o que é essencial, para o seu trabalho. Essa foi a percepção que tivemos nas falas de todos os participantes.

Olha desde o diretor, serviço geral, eles não gostam muito de arte. Primeiro, eles acham que... eles chegam na escola e se eles veem uma caixa em cima do armário, eles falam que é sujeira. Qualquer coisa eles acham que é sujo, entendeu? Não deve estar ali porque se o pessoal da secretaria chegar, vai achar fora do lugar, então tem que ser... o sistema tem que achar tudo ok, sendo que a gente não tem condições para tal entendeu? A minha sala, é uma sala considerada suja, barulhenta, não deve[...]é fora do sistema, a minha sala é fora do sistema. Eu fico muito triste, por que não, eu não me enquadro no sistema (risos), mas as crianças são tão felizes(risos). P.11.

De acordo com o que foi apontado por todos os docentes, além da falta de estrutura nas escolas, as exigências burocráticas, estabelecidas de forma excessiva, também constituem desafios no trabalho do professor.

O fato de ser uma só aula de arte por semana, no currículo da maioria das escolas estaduais, faz com que os professores tenham que assumir muitas turmas para completar a carga horária. Muitos trabalham em mais de uma escola e em redes diferentes, estadual, municipal e privada, e a carga horária chega a ser de 50 a 60 horas semanais, conforme revela o participante abaixo:

Eu tenho uma carga horária de 20 e outra de 30, mas ainda estou com uma turma excedente no município, porque sobra uma turma e aí fica difícil um professor só para aquela turma né? Então... no município...vai dar 22 horas. No estado eu peguei mais três turmas excedentes à noite...então estou com 33 horas, são 55 horas na verdade. P.15.

Barbosa (2012) afirma que, além da ação inteligente e empática do professor, é necessário que o poder público assegure a arte no currículo, que se preocupe em como essa área do conhecimento é ensinada e que garanta os meios necessários para o ensino das linguagens artísticas.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento do cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora (BAROBSA, 2012, p. 14-15).

Mesmo constatando que a maioria dos professores participantes da pesquisa são habilitados em música, conforme apresentamos anteriormente no quadro 2, a maior parte tende a trabalhar o ensino de desenho e isso é o que historicamente tem predominado no ensino de arte.

Mas eu queria professora, entrar na minha música, mas me sinto insegura para dar aula do que eu sei né. Eu sinto insegurança de introduzir música, porque lá já tinha o livro didático, já tinha as coisas né, para eu chegar com um novo contexto. Mas eu gostaria de mexer com música com eles. Musicalização, é... essa parte básica da música, sabe? P.1.

Na fala acima, P.1 revela que se sente inseguro em trabalhar a sua especificidade de linguagem artística porque já existe na escola um livro didático, com as propostas de atividades pedagógicas já prontas.

Nesse sentido, o livro didático é concebido, pelo participante, como um material que atrapalha e limita a sua prática pedagógica. Explicitamente, P.1 revela a sua insegurança pessoal em apresentar algo novo e em romper com o que está instituído na escola. Mesmo assim, reforça o seu desejo de realizar algo diferente.

Salientamos que é preciso pensar para além do livro didático, porque ele é apenas um instrumento, como tantos outros, que poderá contribuir para o trabalho pedagógico. Portanto, o docente crítico e criativo explora os diversos recursos que estiverem ao seu alcance no desenvolvimento de suas aulas.

De acordo com pesquisadores como Schlichta; Romanelli; Teuber (2018), que realizam estudos sobre o livro didático de arte, a distribuição desse recurso, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas, iniciou-se recentemente: no ano 2015, para o Ensino Médio; em 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e em 2017, para os anos finais do Ensino Fundamental. Por consequência disso, os professores já vinham desenvolvendo o ensino de arte sem se prender apenas a esse recurso.

Verificamos, nas falas dos professores participantes da pesquisa, que há uma certa desconsideração da arte por parte das políticas públicas educacionais, por raramente ser contemplada nos programas de formação continuada e por não ser priorizada no currículo escolar.

Com relação à qualificação dos professores de arte, os participantes foram unânimes ao dizer que esta é uma demanda que, ao menos nos últimos três anos, não é ofertada pelo Cefapro de Cuiabá, que é responsável por gerir o desenvolvimento profissional dos docentes no estado. Conforme as falas dos professores, as formações na escola se restringem a reuniões pedagógicas de planejamento e tomada de decisões coletivas sobre questões burocráticas.

A escola não ofereceu um curso especialmente só para professores de arte, até então, nesses três últimos anos não, o estado não. A gente tem a formação da escola, mas a formação geral né, entre todos. P14.

Observamos também, nas falas dos professores, que as mudanças ocorridas na política pública de educação, em relação ao ensino de arte, raramente são discutidas na escola, não havendo uma prática de estudo sobre os documentos oficiais, o que revela lacuna de conhecimento, por parte dos professores, a respeito dos documentos mais recentes.

Eu percebi assim, aquela coisa, um certo alvoroço, aquelas apostilas grossas de material para estudar em casa, fiquei um pouco apreensivo. Nossa o que eu já ouvi de crítica sobre a BNCC. P.13.

Sobre a experiência cultural dos professores, a maioria reconheceu que não tem o hábito de visitar museus, ir ao teatro, ao cinema ou a eventos culturais, justificando a falta de tempo, de recursos financeiros e acúmulo de trabalho.

Os professores relataram que a maioria dos estudantes, principalmente das regiões mais periféricas, não conhecem e não frequentam os espaços culturais da cidade, como teatro, museus e exposições artísticas, por falta de incentivo da família e porque dificilmente a escola proporciona meios para isso.

Para além desses desafios, o contexto em que a pesquisa foi realizada revelou o impacto da pandemia sobre o ensino de arte. Conforme relataram os participantes, o ensino remoto impossibilitou o convívio em grupo e a realização de atividades pedagógicas que são essencialmente coletivas, como o teatro, a dança e a música.

O problema inviabilizou a participação de muitos estudantes no ensino remoto, por não terem condições de acesso aos recursos tecnológicos necessários para a participação das atividades propostas de forma *online*. Os professores de arte sentiram algumas dificuldades em encontrar formas para desenvolver o ensino remoto, porque estavam acostumados a desenvolver atividades práticas em sala de aula e, pelo que foi exposto em suas falas, poucos utilizavam as Tecnologias Digitais como recurso pedagógico antes da pandemia, exatamente pela falta desses recursos em suas escolas.

Com o distanciamento social, os desafios só aumentaram e todos os professores pontuaram questões relacionadas ao impacto da pandemia no ensino de arte. Dentre esses obstáculos, destacamos: a ausência dos discentes nas aulas online e a falta de retorno em relação às atividades propostas; estudantes acompanhando as aulas pelo celular e, quando tinham condições de adicionar algum crédito para acessar *internet*, davam prioridade às aulas de

português e matemática, talvez por serem as mais cobradas nas avaliações, tanto internas quanto externas. Vejamos a seguir como esses problemas foram pontuados pelos professores:

[...]a gente sente muita falta desse contato, porque a gente não tem a totalidade dos alunos, a lista...é de 20 a 25 alunos. A gente consegue trabalhar online, com no máximo 10. Então aí a gente vai trabalhando... e não é igual a sala de aula que demorava duas, três aulas e aparecia alguém perdido. Na internet não aparece né? ...e a gente fica com essa dificuldade de ter que fazer apostila, mandar para escola e depois... não tem o retorno no tempo que a gente quer e a escola forçada pela Secretaria, exige que a gente faça tudo no tempo certo. P.15.

O relato abaixo revela que as dificuldades de acesso não são somente dos estudantes, mas também de professores que estão desenvolvendo ensino remoto utilizando apenas o celular.

Não está sendo fácil não. Sabe por quê? Porque a gente está com celular. Nós não estamos na plataforma porque a nossa escola não tem aluno com condições para isso, alguns só[...], no qual a gente entrou[...], esperava e não aparecia nenhum aluno, ou às vezes aparecia um aluno, sabe? Então nós estamos pelo WhatsApp. Pelo WhatsApp, aquele aluno que, por exemplo, você tem hoje 10 alunos que aparece lá para dar retorno para você, né? Aí quando é na próxima aula já tem dois alunos, por quê? Aí você faz a pergunta: o porquê[...] cadê fulano? [...] A gente fica perguntando né? Aqui na tela do WhatsApp. Não aparece o aluno, aí depois no meio da semana ele vem: professora, a senhora desculpa eu não consegui participar da aula, porque meu telefone é para mim[...] o telefone da minha mãe é para mim e para o meu irmão. Então quando, por exemplo, um está fazendo uma aula a mais, o outro tem que esperar, sabe? É assim, eles estão usando um telefone às vezes [...] outros: professora a internet não [...] não entrou. A gente está com essa dificuldade de internet mesmo, né? Por que é bem precário mesmo né? P.14.

A menção que P.14 faz à plataforma, na fala exibida acima, diz respeito à ferramenta da *Microsoft Teams*, que faz parte do conjunto de serviços e aplicativos do *Office 365*, adquirido pela SEDUC para o desenvolvimento do ensino remoto.

No trecho abaixo, é possível perceber o quanto os professores estão sendo afetados pela atual situação do ensino.

[...]realmente esse ano está nos consumindo demais. Estamos sem norte. P.3.

Apresentamos, a seguir, as concepções sobre o ensino de arte, identificadas nas falas participantes da pesquisa.

3.3 As concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica, identificadas na pesquisa

Destacamos as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica, identificadas nas falas dos professores, durante a realização das atividades das oficinas no GT,

nas entrevistas, nas respostas aos questionários inicial e final, bem como nas atividades pedagógicas por eles elaboradas. Descrevemos estas concepções a partir da análise e interpretação dos dados coletados e da perspectiva investigativa de autores que fundamentam teoricamente esta pesquisa.

As concepções aqui identificadas retratam princípios e finalidades, com fundamentos em diferentes contextos históricos da educação brasileira, conforme apresentados no primeiro capítulo desta dissertação.

Percebemos que essas concepções se alternaram nas falas dos professores, que ora expressavam um ponto de vista apontando para uma determinada concepção, ora para outra. Sobre isso, Silva e Araújo (2007) esclarecem:

[...]todo e qualquer processo situa-se historicamente no contexto em que está inserido política e culturalmente e que não são fenômenos que se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes em determinada realidade (SILVA; ARAÚJO, 2007, p. 2).

Para melhor compreensão dos dados coletados, seguem os gráficos que quantificam as categorias que expressam as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica. Essas categorias foram quantificadas a partir das falas dos participantes da pesquisa, durante as oficinas no GT, nas entrevistas e nas respostas aos questionários final e inicial.

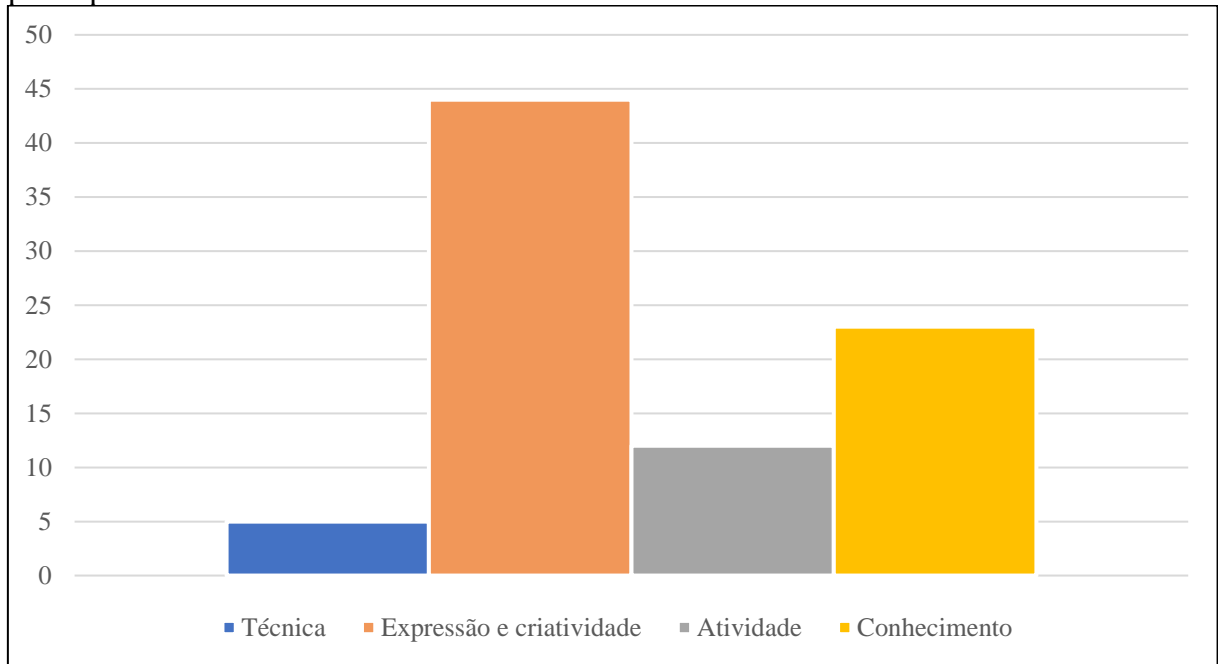
As atividades pedagógicas, por eles elaboradas e vivencias com seus estudantes, foram analisadas posteriormente, conforme veremos mais adiante.

Enumeramos todas as falas dos docentes que remetem às concepções sobre o ensino de arte como: técnica, expressão e criatividade, atividade e conhecimento, conforme demonstramos no quadro 1, denominado organização das categorias de análise e da discussão dos dados, disposto na página 57.

Ao final, verificamos quantas vezes cada uma dessas concepções foram mencionadas, e o resultado foi tabulado, como representamos abaixo.

O gráfico 1 mostra o quantitativo geral, por tipos de concepções sobre o ensino de arte, expressas nas falas dos professores durante a participação nas atividades das oficinas realizadas no GT, nas entrevistas e nos questionários inicial e final.

Gráfico 1 - Dado geral das concepções, sobre o ensino de arte, identificadas nas falas dos participantes

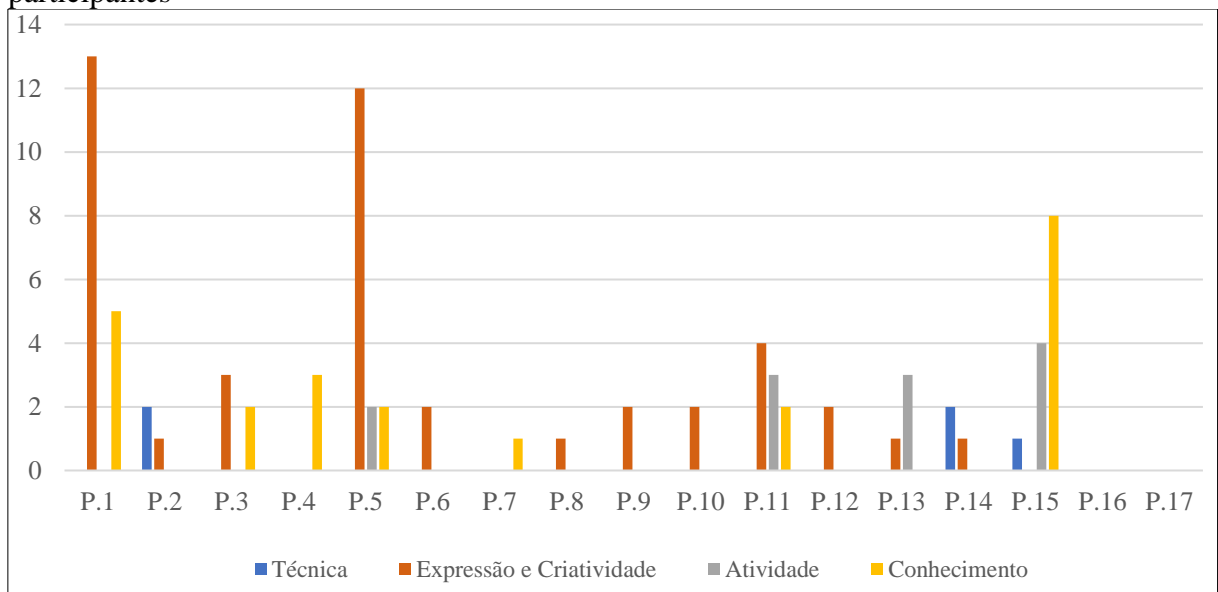


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2021).

De acordo com o gráfico 1, temos o seguinte resultado: a concepção de arte como técnica foi expressa cinco vezes; como expressão e criatividade, foi mencionada quarenta e quatro vezes; como atividade, doze vezes, e, como conhecimento, vinte e três vezes.

O gráfico 2 apresenta o quantitativo dos tipos de concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica, mencionadas por participante.

Gráfico 2 - Concepções sobre o ensino de arte, classificadas de acordo com as falas dos participantes



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Conforme pode ser observado no gráfico 2, a concepção de arte como expressão e criatividade foi a que teve maior número de repetições nas falas dos participantes, sendo pontuada por doze professores. De acordo com o resultado apontado pelo gráfico 2, P.1, P.5 e P.11 foram os que mais reiteraram a referida concepção.

A concepção de arte como conhecimento foi expressa por sete participantes, de arte como atividade por quatro, e a arte como técnica por três.

Os dados coletados referentes aos participantes 16 e 17 não foram muito claros e nem suficientes para que pudéssemos identificar a concepção sobre o ensino de arte desses dois professores.

Os dados foram confrontados e relacionados com os referenciais teóricos sobre o assunto pesquisado, e, à vista disso, foi possível identificar a presença de concepções que se relacionaram a perspectivas mais críticas e/ou menos críticas, sobre o ensino de arte na educação básica, as quais descrevemos a seguir.

3.3.1 A concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica, identificada nos dados da pesquisa

A concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica, implantada no Brasil em 1548, sob influência do formalismo cultural europeu, existente por quatro séculos, continua presente atualmente, nas concepções teórico-práticas de professores, conforme foram identificadas nos dados desta pesquisa.

Essa concepção foi a de menor frequência, expressa apenas cinco vezes, por três participantes, conforme mostra o gráfico 2.

Sobre esta concepção, identificamos os seguintes aspectos: o ensino das formas geométricas, de técnicas de exercício formal na produção de figuras, enfatizando aspectos profissionais e racionais da arte, a execução de projetos, presença de elementos da linguagem visual descontextualizados da obra de arte, como a produção de artefatos, trabalhos manuais e de desenhos mimeografados para o estudante pintar. Vejamos como o exemplo da fala de P.5 expressa os pontos que acabamos de citar:

Você vai construir uma casa, o arquiteto vai fazer um desenho. Primeiro ele vai fazer um desenho, para depois fazer a casa. [...]seria tão bom se a gente tivesse o material para trabalhar né? Tanto o papel, como o tecido, né? Porque precisa. Os alunos[...] quando você fala: vamos fazer um trabalho assim manual, eles se empolgam. Mas cadê o material? Um dos últimos trabalhos que a gente fez lá, foi a pintura em telha, e como as crianças acharam interessante, você levar material diferente né? Oferecer diferentes oportunidades

para eles. Antes disso a gente tinha, qual era o tema? Era sobre as danças culturais daqui o siriri e o cururu. E aí eu fiz só o desenho do perfil de uma mulher, com uma saia, e aí eles coloriram a saia e fizeram uma paisagem atrás com esponja, esponja e tinta guache. Nossa! Para eles aquilo lá foi a coisa mais interessante. Eu coloquei uma cordinha e todos levaram para casa o seu quadro. P.5.

Na fala abaixo, é possível perceber a concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica, em que a aprendizagem artística está condicionada a outros saberes, como a leitura, a escrita, a matemática, a geometria, objetivando uma formação profissional.

Como é que eu vou ser um bom ator? Se eu não consigo ler direito? Como é que eu vou ser um bom poeta se eu não consigo trabalhar com as palavras? Então[...] para fazer arte, você tem que saber ler, tem que saber calcular, tem que saber que o quadrado tem uma forma, que o retângulo tem outra, que[...] a gente tem que trabalhar isso e saber que a gente trabalha as formas geométricas aqui, mas o matemático também trabalha, a pessoa que vai construir uma casa também trabalha. P.15.

Das cinco atividades pedagógicas elaboradas pelos participantes e desenvolvidas de forma remota com seus estudantes, como atividade proposta nas oficinas, durante os estudos no GT, duas expressam a concepção de arte como linguagem visual técnica.

A figura 1 mostra o desenho realizado por um estudante, como resultado da atividade elaborada pelo Participante 15.

Figura 1 - Produção de estudante como resultado da atividade elaborada pelo Participante 15



Fonte: Participante 15 (2020).

A figura 2 mostra o desenho realizado por um estudante, como resultado da atividade elaborada pelo Participante 5.

Figura 2 - Produção de um estudante como resultado da atividade elaborada pelo Participante 5



Fonte: Participante 5 (2020).

As figuras 1 e 2 revelam a concepção de ensino de arte como linguagem visual técnica, em que os resultados dos desenhos dos estudantes se expressam mais pela reprodução técnica, do que pela criação individual. Nos dois exemplos é possível perceber que houve uma execução da atividade, orientada pela forma e não pela livre expressão.

Mais de uma década depois da pesquisa de Silva e Araújo (2007), verificamos a presença de concepções de ensino de arte como linguagem visual técnica, nas práticas escolares de professores, no ensino de arte na educação básica.

Em suma, entendemos que a discussão sobre a arte como técnica é conflituosa. Por um lado, ela é criticada por engessar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e visar a

preparação para a mão de obra. Por outro, é apreciada, por objetivar uma formação prática e a preparação para a atuação profissional.

Para os pesquisadores Schlichta; Romanelli; Teuber (2018), a concepção de arte como técnica estabelece um duplo desafio: possibilitar ao estudante o domínio de técnicas ou a invenção criativa? Esses estudiosos salientam que, neste caso, a subjetividade e a objetividade são os dois lados de um mesmo processo.

Os referidos autores afirmam ainda que é tarefa do artista chegar à técnica, nesse caso, o singular é importante. Porém, no caso do ensino de arte, destacam que “é preciso oportunizar ao aluno um amplo e profundo conhecimento sobre a produção artística, incluindo aí o exercício e o conhecimento das técnicas, o plural aqui é importante” (SCHLICHTA; ROMANELLI; TEUBER, 2018, p. 317).

Consideramos que o trabalho pedagógico descontextualizado e pouco criativo é desvantajoso porque pode limitar as linguagens artísticas apenas à apropriação de técnicas e de formas geométricas. Com base em nosso estudo, acreditamos que, sem desconsiderar a técnica, o ensino de arte na escola, vai além da apreensão de técnicas, por causa de seu importante papel no desenvolvimento do senso crítico e criativo para a construção do conhecimento.

3.3.2 A concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade, identificada nos dados da pesquisa

Os dados da pesquisa apontam que a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade foi a que teve maior frequência, manifestada quarenta e quatro vezes, pelos participantes. Observamos esse tipo de concepção nas falas dos professores durante a participação do GT, nas entrevistas e em suas experiências pedagógicas, que foram compartilhadas no grupo.

Verificamos que os docentes concebem a arte como forma de fruição estética, ao relatarem sobre as atividades desenvolvidas com seus estudantes, tais como: visita a museus, exposições artísticas e eventos culturais.

Conforme as falas abaixo, as experiências relatadas pelos professores, com seus estudantes, revelam a importância do papel da arte no desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da autonomia dos discentes. Eles propõem a vivência de experiências significativas com a arte e o contato direto com as diversas linguagens artísticas. Destacam ainda que o ensino de arte deve ser contextualizado e integrar os elementos da cultura local.

Levar ao aluno a conhecer a diferentes formas de arte, propor experiências de fruição desenvolvendo a criatividade, o senso crítico e autonomia. Experimentar, apreciar, fruir. [...]desenvolver as aptidões naturais[...]Ensino de arte a partir da realidade dos alunos, do contexto social econômico e cultural. A arte pode ser ensinada a todos. Todos podem conhecer, analisar, experimentar, apreciar, fruir[...]Arte é... uma criação...uma forma de sentir, uma experiência nova, de provocar experiências neles, né? Intrigá-los, não ficar só no livro didático. [...]com informações que não fazem parte da realidade[...]não vai ter muito significado né? Então se você pegar as vivências deles, vai ter mais significado, como ida ao museu, ... O ensino da arte voltado para a nossa cultura, para nossas tradições né? P.1.

Observamos o exemplo de concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade na fala de P.1, em que este participante destaca que todos os estudantes podem aprender arte, por meio de experiências pessoais e desenvolver suas aptidões naturais.

Na fala abaixo, P.3 afirma que o ensino de arte não consiste apenas no desenvolvimento de atividade de produção artística, visto que essa prática envolve também a leitura da obra de arte por meio da interpretação, da compreensão e da fruição estética.

A arte é [...]um processo de comunicação com a sociedade, por meio de exposições, shows, festas, espetáculos, festivais, filmes, publicações e encontros que provocam emoções, trocas de saberes e afetos. A arte implica em utilizar competências cognitivas, sociais, motoras, dentre outras, [...]pois para criar é necessário sentir a plenitude do ser, que está sempre em mudança...aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações P.3.

Conforme a fala abaixo, P.5 ressalta que a arte é um meio pelo qual expressamos nossos sentimentos e elevamos nossa autoestima. Para este participante, a arte exerce um papel terapêutico, de bem-estar e de liberdade.

Através da arte, conseguimos expressar nossos sentimentos, nos possibilita viajar por uma calmaria e principalmente aumenta a nossa autoestima. A arte exerce um papel fundamental na educação, possibilita o desenvolvimento sensível, afetivo, cognitivo, sendo uma fonte de comunicação humana. [...]oportunitiza momentos de liberdade, onde cada um constrói com liberdade, expressando através da arte seu olhar sensível, criativo e evidencia seus sentimentos mais genuínos. [...]Todos eles têm condição de aprender. [...]poder de tocar os sentimentos mais profundos na gente e sentimentos bons né? [...]ajuda a gente a se conhecer. [...]a experimentar as coisas, a decodificar né? [...]nos ensinar a socializar uns com os outros P.5.

Na fala seguinte, P.11 destaca a função social e estética da arte, capaz de aguçar a curiosidade e a leitura de mundo.

A arte favorece o aluno a sair do seu mundo e entrar em ambiente nunca pensado, deixa o aluno ousar, criar e abstrair. [...] tem uma função social, estética, [...] aguçando suas curiosidades. [...] fazer releitura e relação com o mundo. P.11.

Conforme P.12, o ensino de arte é concebido numa perspectiva de busca de conhecimento da identidade histórica e, a partir de então, o estudante é capaz de criar sua própria arte.

Conhecendo a história do seu povo e a sua realidade. Fazer o aluno criar a sua própria arte P.12.

Na fala abaixo, a concepção de arte aparece como uma experiência terapêutica, como meio para reanimar ou restabelecer a saúde mental, o bem-estar emocional e social das pessoas, opondo-se ao consumismo de produto e materiais. Implicitamente, o trecho refere-se ao momento de pandemia, em que a arte surge para consolar a dor e o sofrimento das pessoas.

[...] parece que o importante no momento é produção, produção de bens de consumo[...] e eu acho que a arte vem para acalantar[...] para ajudar o povo a ver[...] esse momento. P.13.

A figura 3 apresenta o desenho de um estudante, a partir da atividade elaborada pelo participante 11, e expressa a concepção de arte como expressão e criatividade.

Figura 3 – Produção de estudante como resultado da atividade elaborada pelo Participante 11



Fonte: Participante 11 (2020).

A figura 3 expressa a categoria “livre expressão” do desenho infantil, apontada pela concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade. A produção expressa originalidade e espontaneidade e a forma singular do pensamento da criança, representada sem a interferência de modelo pré-estabelecido.

Conforme podemos identificar nos exemplos das falas dos professores e nas atividades por eles elaboradas, a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade valoriza o processo no fazer artístico, conforme atestam Silva e Araújo (2007, p. 9): “a grande ênfase nessa concepção é sobre as ações mentais desenvolvidas durante a realização da atividade artística, ou seja, sobre o processo, tendo pouca importância o produto resultante”. Apresentamos, a seguir, o que foi identificado a respeito do ensino de arte como atividade, na percepção dos professores participantes da pesquisa.

3.3.3 A concepção de ensino de arte como atividade, identificada nos dados da pesquisa

A concepção de ensino de arte como atividade é também caracterizada como polivalência no ensino de arte, em que um só professor trabalha todas as linguagens artísticas. O desafio é que o professor é formado numa única área específica, conforme verificamos no quadro 2, sobre o perfil dos participantes, sem mencionar outras linguagens artísticas, como fotografia, cinema, dança, performance.

A frequência dessa concepção, identificada nos dados da pesquisa, é mediana, em relação às duas apresentadas anteriormente, apareceu doze vezes, na fala dos professores. Os aspectos identificados nas falas, nos questionários e nas atividades pedagógicas, desenvolvidas pelos participantes com seus estudantes, foram os seguintes: percepção utilitarista da arte, utilizada para desenvolver habilidades motoras, operações mentais e o desenvolvimento de habilidades criativas; desenvolvimento de atividades de colagem com bolinhas de papel crepom; implementação de atividade ocasionais, como datas comemorativas ou em projetos culturais; performance; realização de intervenções pedagógicas em eventos culturais; apresentações de canto coral; ilustração de letra de música por meio do desenho; exposições em datas comemorativas.

Na fala abaixo, verificamos que, para o P.5, a arte não se constitui por si só, e o ensino de arte é concebido como um instrumento para desenvolver habilidades físicas, intelectuais e criativas.

A arte desperta a imaginação, ajuda a desenvolver a coordenação motora, cognitiva, criatividade e a concentração. P.5.

Conforme podemos verificar, para P.11, a concepção de ensino de arte como atividade está explicitada no exemplo de atividade mencionada, visando a reprodução através do desenho de observação.

[...]na educação infantil, tudo é arte para eles. É um trabalho que tem que ser desenvolvido com muita criatividade, por exemplo, no Dia da Árvore, eles olhando as árvores pintando as árvores, fazendo, desenho de uma árvore P.11.

Na fala abaixo, a concepção de arte como atividade expressa a arte como prática voltada para a apresentação de coral, que visa a desenvolver a autoconfiança dos estudantes.

Eu trabalho com a musicalização, [...]fiz várias apresentações com as crianças. [...]o coral é uma ferramenta a mais para você contribuir com a criança, para desenvolver as habilidades e a segurança[...]Como exemplo, a música aquarela[...]cada criança fez um desenho dessa música todinha P.13.

A concepção de ensino de arte como atividade, explicitada por P.14, mediante as linguagens artísticas: música, pintura, teatro e dança, enfatiza, por exemplo, as datas comemorativas nas propostas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Ano passado eu trabalhei com eles (os estudantes) muito com pintura, teatro, música[...] então eu fiz bastante exposição com eles[...]a gente fez maquete[...]fizemos uma exposição de quadros, pinturas[...]depois na consciência negra [...] eu com a professora de educação física[...]fizemos teatro e dança na quadra. [...]a gente resgata muito principalmente quando vai chegando o aniversário de Cuiabá né? A importância de se conhecer a cultura do local. P.14.

Conforme expressa P.15, verificamos que a concepção do ensino de arte polivalente, em que o professor desenvolve todas as linguagens artísticas, é notória em suas práticas pedagógicas.

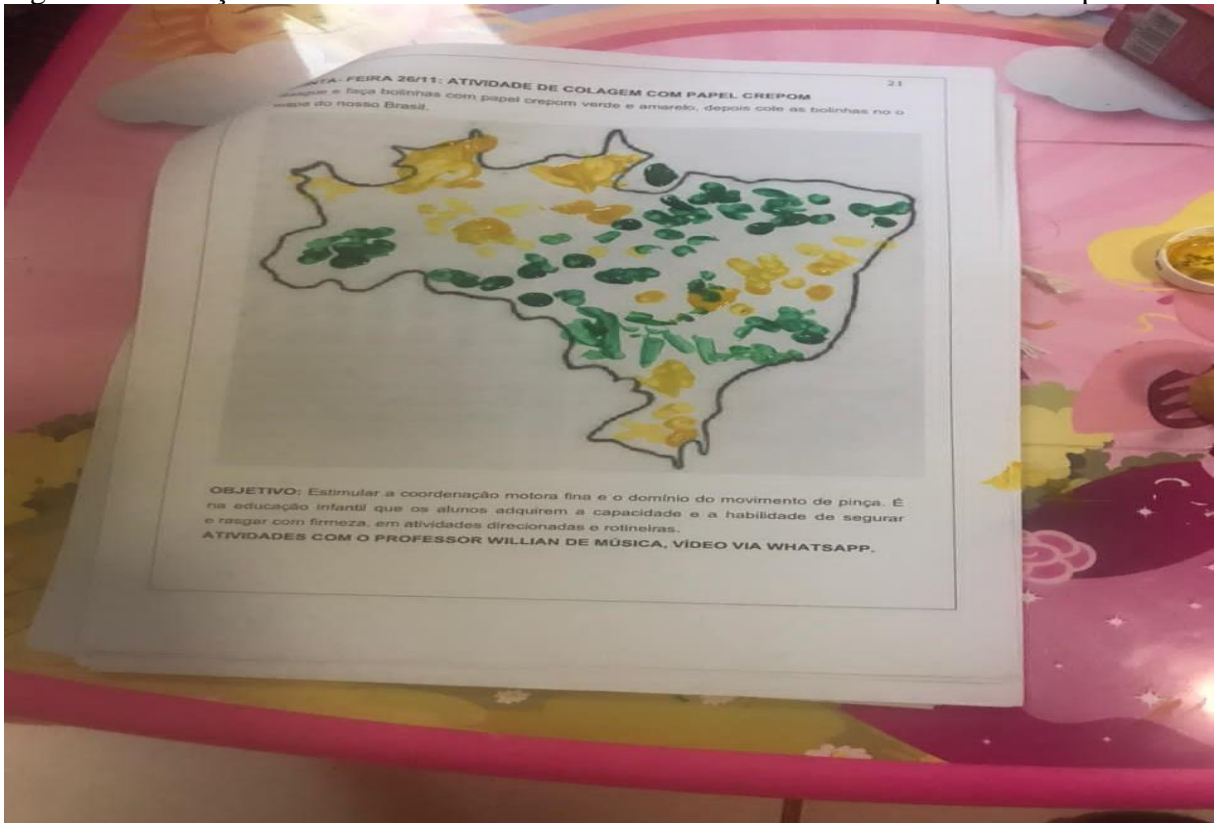
Outro aspecto destacado por P.15, que exprime a concepção de ensino de arte como atividade, é a interferência artística no espaço escolar, em circunstâncias de festividades populares:

[...], nós estamos trabalhando no estado com algumas disciplinas com a questão da dança. [...], mas eu acho que a gente que é músico, ou que faz arte cênica, por exemplo, [...]não tem como fazer o teatro se não tiver uma concepção de arte plástica e se não tiver uma concepção de música. Então, eu acho que o teatro consegue juntar, fazer essa coisa da integração das artes. A música também tem né? [...]de vez em quando, a gente fazia algumas intervenções culturais [...], quando tinha por exemplo festa junina[...], a gente fazia as danças culturais. [...]a grande dificuldade da Juventude, tanto das crianças, como dos adolescentes, é com a leitura. Então quem sabe se a gente sugerisse essa ideia de

saraus, de festivais de música, de festival de teatro, [...]já eles vão ter que, de certa forma para apresentar, ler pelo menos algumas coisas. P.15.

A figura 4 consiste em uma produção que foi desenvolvida por um estudante, a partir de uma atividade elaborada por P.5, e expressa a concepção de arte como atividade.

Figura 4 - Produção de estudante como resultado da atividade elaborada pelo Participante 5



Fonte: Participante 5 (2020).

A figura 4 expressa claramente o objetivo da atividade: “Estimular a coordenação motora fina e o domínio do movimento de pinça”. A atividade é relacionada ao desenvolvimento de operações rotineiras, associadas à capacidade de realizar movimentos articulados como pintar, escrever e manipular pequenos objetos.

Temos uma realidade em que o professor é licenciado numa área específica, no entanto, percebemos que a organização curricular, os documentos oficiais, os concursos, os livros didáticos e a estrutura das escolas propõem o ensino polivalente de arte. Conforme pontuaram os participantes, a maioria das escolas tem uma aula de arte por semana para trabalhar as quatro linguagens artísticas (artes visuais, música teatro e dança).

A seguir, apresentamos alguns apontamentos, sobre a concepção de ensino de arte, que aborda uma perspectiva mais crítica e contextualizada.

3.3.4 A concepção de ensino de arte como conhecimento, identificada nos dados da pesquisa

Os dados da pesquisa revelam uma grande incidência da concepção de ensino de arte como conhecimento. Os participantes enfatizam esse aspecto vinte três vezes. Juntamente com a concepção de arte como expressão, essas foram as que mais ocorreram nas falas dos docentes.

Entendemos que a concepção dos participantes de arte como conhecimento está relacionada a uma construção social, histórica e cultural, de ensino contextualizado, problematizado e interdisciplinar, objetivando a experiência do estudante por meio do contato direto com a obra de arte, com a cultura local e com a natureza, conforme podemos observar na fala abaixo:

Arte é para [...]conhecer, contextualizar [...]criar. [...]Não basta você chegar numa sala de aula, trazer um artista e falar que ele nasceu[...], morreu, fez isso, fez aquilo, isso não serve para os alunos, você tem que levá-los a ter a experiência[...]. Tem que mostrar a obra de arte para as crianças, [...] para elas olharem [...]e saber distinguir uma da outra [...] para a criança já ir formando o senso crítico né? De ver as obras, apreciar e criar a sua própria arte. Então, nós como educadores, temos que ter muito cuidado né? [...] porque nós trabalhamos com a diversidade de culturas. [...]nós fomos educados dentro de uma cultura Europeia[...]do belo né? Em que é bonita só a cultura do outro, a pessoa branca, de pele branca né? Cabelo loiro, então, você vê nas pinturas, Jesus, branco, de olhos azuis. [...] a arte é isso, é você chamar atenção desse aluno para as coisas belas da vida que estão aí na natureza. Olha, eu acho que essa visita ao museu histórico, permite às crianças[...] ter uma experiência de voltar ao passado, de saber da nossa ancestralidade[...] o papel da arte é fazer os alunos experimentarem. [...]essa experiência se dá a partir do que nós sentimos. [...] do cotidiano, da cultura. Então a experiência é subjetiva. [...] e o que eu busco levar para os meus alunos é isso, temos que valorizar o que é nosso, porque é isso que nós estamos experimentando no dia a dia. [...] arte é lá, quando tem uma festa lá na beira do rio, que você sobe o mastro, que você sobe aquela bandeira do santo, aquelas danças, aquela reza, essa é nossa riqueza. Temos que valorizar a nossa cultura, [...] ela traz a nossa história, mostra o nosso valor[...] P.1.

Conforme expressa P.1, o ensino de arte consiste na leitura crítica da realidade, do cotidiano, questionando e fazendo relações com situações reais da vida. Consiste em “mostrar a obra de arte” para os estudantes, falar sobre ela, “contextualizar”, experimentar, apreciar, fazer uma releitura da obra a partir de seu contexto e valorizar a cultura local.

Essa inter-relação entre o fazer, o ler e o contextualizar a arte tem fundamento teórico nas concepções de arte/educadores da década de 1980, como Ana Mae Barbosa (1987), que desenvolveu a concepção sobre o ensino de arte conhecido como Abordagem Triangular, que se sustenta em três pilares: a leitura da imagem, a contextualização e o fazer artístico. Essa

concepção teve influência na tendência filosófica e pedagógica de Freire (1986), de uma educação crítica e transformadora, como um ato de conhecimento e também um ato político.

Na obra “Paulo Freire: Uma Biobibliografia”, publicação coordenada por Gadotti (1996), há um trecho de uma conversa entre Paulo Freire e Ira Shor, em 1987, sobre a relação entre educação e arte e o papel da arte no ensino transformador.

Freire (1987) pontua que o docente faz arte e política, ao ajudar na formação dos estudantes, mesmo quando isso ocorre inconscientemente. O estudioso destaca que o conhecimento do educador sobre suas práticas de fato o ajudará a ser melhor.

Nós fazemos arte e política quando nós ajudamos na formação dos estudantes, sabendo disso ou não. O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. Para mim, conhecer é alguma coisa bonita. A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá “vida” ao objeto. Esta é uma tarefa artística porque nosso conhecimento tem uma dada qualidade de vida, cria e anima objetos com o nosso estudo a respeito deles. Há muitas coisas que participam da natureza estética do ato de conhecer e de formar. Gestos, entonações de voz, o caminhar na sala de aula, poses. Nós podemos fazer todas essas coisas sem estarmos conscientes todo o tempo do seu aspecto estético, do seu impacto sobre a formação dos estudantes através do ensino. [...] Então, a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento entrando na prática, um ato político e estético (FREIRE 1987, pp. 30-31 *apud* GADOTTI, 1996, p. 509).

Conforme os apontamentos acima, mencionados pelos participantes, o ensino de arte, a partir dessa concepção, proporciona aos estudantes a vivência e a experiência de ensino/aprendizagem significativa, na busca do conhecimento das linguagens artísticas.

Destacamos a seguir falas de outros participantes que expressam concepções de ensino de arte como conhecimento, referindo-se sobre o papel do ensino de arte na educação escolar. Eles pontuam vários aspectos específicos da concepção de arte como conhecimento, como a integração de saberes, o desenvolvimento cognitivo, a formação integral e a educação para o olhar, relacionada aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento.

[...]no campo da arte, é possível criar conhecimentos, integrando saberes, através de processos criativos, do pensamento crítico, por meio de experimentos, reflexões e ações.
P.3.

Conforme destaca P.4, o papel das linguagens artísticas é explicitar as práticas culturais, das quais somos sujeitos.

[...]Cultura são todas as práticas, as rotinas que emergem do cotidiano. Então essas práticas, esses costumes, essas rotinas, eles são explicitados por meio das Artes. Então o papel da arte, das linguagens artísticas, é explicitar esse cotidiano que a gente vive.

Contextualize, [...]porque são práticas, são rotinas que vão passando de geração para geração. Como nós somos o sujeito dessas práticas, assim como nós mudamos, o nosso... as nossas... as artes vão mudando. P.4.

Na fala abaixo, P.8 destaca que a função da arte é contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, um aspecto característico da concepção de ensino de arte como conhecimento.

[...]Contribuir para formação integral do ser. P.8.

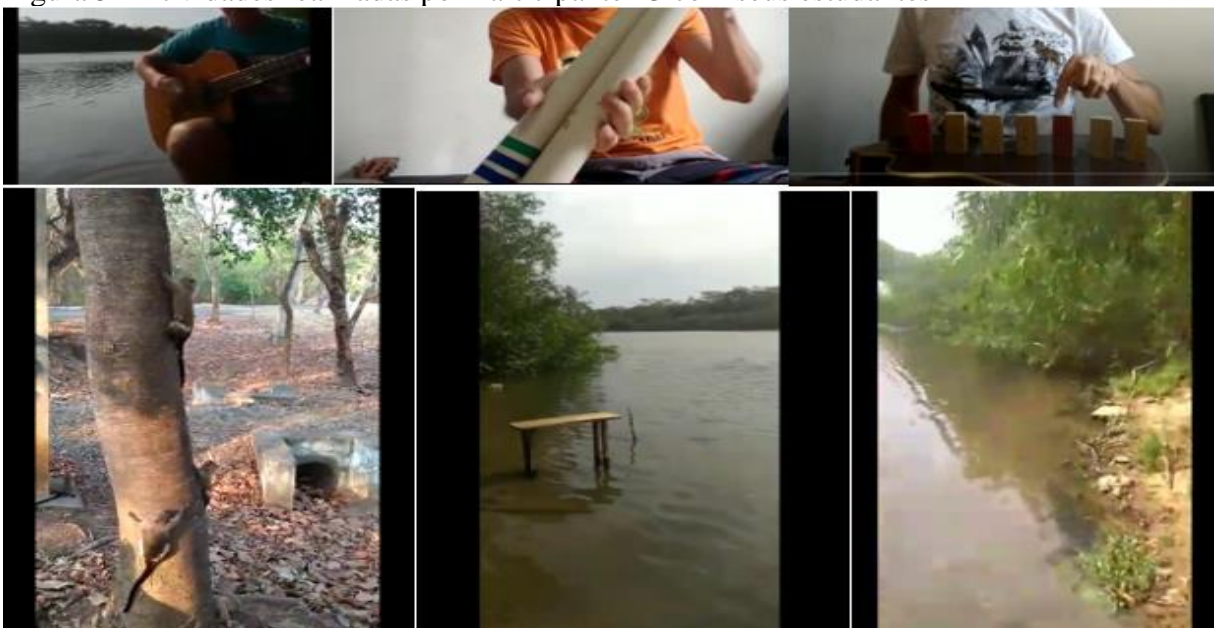
Segundo P.15, o ensino de arte envolve as faculdades do sentimento, da percepção e da sensibilidade.

Mas arte é o tempo também para trabalhar a questão da sensibilidade, da estética, do aluno perceber que o que a gente faz no dia a dia, é... podia ser bem mais tranquilo, bem mais fácil, se a gente olhasse com um olhar sensível da arte. P15.

Os aspectos da concepção de ensino de arte como conhecimento se destacaram mais claramente nas falas dos participantes do que nas atividades pedagógicas por eles elaboradas. A perspectiva dessas atividades tendeu mais para as concepções de ensino de arte visual técnica, desenvolvimento da expressão e de atividade.

A figura 5 mostra imagens de vídeos de P.13 realizando atividades que expressam a concepção de arte como conhecimento. No entanto, não foi compartilhada nenhuma devolutiva dos estudantes sobre essas atividades.

Figura 5 - Atividades realizadas por Participante 13 com seus estudantes



Fonte: Participante13 (2020).

No vídeo das atividades que foram elaboradas por P.13, verificamos as abordagens da concepção de ensino de arte como conhecimento. Trata-se de três atividades, em que o objetivo foi de desenvolver a percepção dos estudantes sobre elementos musicais básicos tais como: ritmo, melodia, harmonia e timbre. Para trabalhar esses elementos, P. 13 serviu-se de diversos instrumentos, convencionais (violão) e não convencionais (cano de PVC, sementes e pedaços de madeira), e espaços diferentes. Utilizou ambientes internos, da própria residência, e externos, como o rio Cuiabá e um parque da cidade para a realização das gravações.

Conforme analisamos, P.13 explorou também os componentes da natureza, trabalhou ainda o contexto histórico-cultural do local, as margens do rio onde iniciou o primeiro povoado da região e abordou questões sociais, referentes à poluição do rio e ao cuidado para a preservação das árvores, das águas e dos animais. Por fim, destacamos que nas atividades realizada por esse participante, mesmo com as limitações do distanciamento social, houve integração da arte com outros elementos da natureza e da cultura.

As abordagens mais contemporâneas sobre o ensino de arte no Brasil estão relacionadas às concepções de ensino de arte como conhecimento. Essas abordagens destacam que o papel da arte na educação escolar deve primar pelo desenvolvimento das dimensões intelectuais, físicas, emocionais, sociais e culturais dos estudantes, e fortalecendo a herança artística e estética do meio em que estão inseridos, integrando a experiência individual com a experiência global, na construção social, histórica e cultural. Nesta perspectiva, destacamos autores como Barbosa (2012; 2015), Pillar (2012), Tourinho (2012) e Rizzi (2012).

Para Barbosa (2015), o processo de ensino e aprendizagem em arte perpassa os questionamentos sobre como se ensina arte, para que ensinar arte e como se aprende arte:

falar sobre arte, ver arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalíssimo, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores, comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas etc. (BARBOSA, 2015, p.21).

Segundo Pillar (2012, p. 78), “o papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento”. Na forma de expressar e de ver o mundo, a arte tem o papel de educar para o olhar, no sentido de extrair significados do mundo visual. Tourinho (2012) destaca que as transformações nas concepções do ensino de arte na educação têm ajudado a compreender que este ensino não está em busca de soluções, mas sim de provocações.

Observamos que as concepções dos professores sobre o ensino de arte, manifestas nas respostas ao questionário inicial, aproximam-se mais da concepção de arte como expressão. Já as suas falas, durante a participação no GT e especificamente nas entrevistas, trouxeram mais elementos peculiares à concepção de arte como conhecimento.

Verificamos que as concepções teórico-práticas dos professores participantes da pesquisa sobre o ensino de arte na educação básica, expressas tanto em suas falas, quanto nas atividades por eles desenvolvidas, não apontam apenas para uma única tendência pedagógica.

Possivelmente, o estudo e as discussões no GT tenham contribuído para ampliar as suas concepções, conforme as respostas apresentadas no questionário final e expressas em suas falas durante a participação no GT e nas entrevistas.

Os resultados da pesquisa apontaram que todas essas concepções se fazem presentes nas falas e nas práticas pedagógicas dos professores, embora muitos não tenham claramente definido quais os princípios e fundamentos de cada uma delas. Conforme destaca Tourinho (2012), acreditamos que o estudo no GT, de certa forma, tenha provocado, nos participantes, alguns questionamentos sobre o papel da arte na formação dos estudantes e contribuído para ampliar seus conhecimentos sobre ensino de arte na educação básica.

3.4 Aspecto comum e aspectos divergentes nas concepções teórico-práticas dos participantes da pesquisa

Durante as entrevistas realizadas com os professores, em que foi perguntado se o “fazer” artístico era uma questão de dom ou de dedicação, todos tiveram respostas bem semelhantes. Embora esse tipo de questionamento ocorra em todas as áreas do conhecimento, é muito comum relacionar essa questão à arte e ouvir frases como: “que trabalho lindo! Que voz maravilhosa! Como toca bem! Você tem um dom”. Quando uma pessoa vê outras fazendo coisas que ela não compreende ou não entende muito bem como funciona, é comum ouvi-la dizer que isso é um dom especial.

Sobre esse aspecto, os participantes manifestaram dizendo que o fazer arte não é uma questão de dom e sim de dedicação e esforço. Eles disseram que todos os estudantes têm condições de aprender, basta que o professor faça com que eles participem. Porém, justificaram que uns têm mais habilidades artísticas do que outros, ou mais afinidade com certos assuntos do que outros e isso faz com que o processo de aprendizado seja mais rápido para esses, do que para outros. Vejamos os exemplos nas falas de alguns participantes.

[...] é um dom, mas também se aprende na medida que se tem uma reflexão ou uma mediação. P.2.

[...]acredito que arte se aprende com tempo e dedicação. P.3.

Eu sei que todos têm capacidade e a gente tem que trabalhar com todos e acredito também naqueles que têm o dom. P.5.

Eu tenho sempre uma grande briga com essa coisa do dom né? Tem gente que parece que nasceu iluminado e a gente quando sugere fazer alguma coisa, o camarada vai lá...já rapidinho, está pronto... e na verdade isso de certa forma, eu acho que inibe os demais. Se a gente consegue trabalhar...é lógico, a gente tem que ter metodologias para que todos participem. Eu tento fazer para que todos façam, mas tem sempre uns que se destacam mais mesmo e parece que, captam mais rápido. A habilidade parece que flui mais tranquilamente. P.15.

Ainda sobre a questão do dom, destacamos duas questões relacionadas às respostas dos professores, que são o tempo que cada estudante leva para aprender algo e os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor no ensino aprendizagem, para que todos aprendam. Conforme expressaram outros participantes, essa concepção de dom pode levar os estudantes a se desinteressarem pela arte, ao sentirem inaptidão para tal.

É, os alunos têm mais dificuldades é porque também os próprios professores, a comunidade escolar, eles têm uma resistência com a arte, porque eles não viveram. Eles acham que a arte é um dom, aí eu não tenho dom, não estou nem aí para a arte. Arte para eles, é só tocar violão, arte é tocar o piano[...] P.1.

Assim como a concepção dos professores participantes da pesquisa sobre dom se difere, também em relação ao ensino polivalente de arte, esse entendimento se diverge. Enquanto um diz que não vê o ensino de arte sendo realizado de outra forma, outro considera prejudicial a polivalência no ensino de arte, conforme os exemplos abaixo:

[...]eu fico me lembrando dos nossos professores catedráticos lá da faculdade que diziam[...]se você é músico, você tem que ser músico, se você é artista plástico, tem que ser artista plástico. [...]Não tem como a gente fazer uma coisa isolada da outra. É claro que a gente escolhe uma área e nessa área que a gente domina, mas[...]na verdade, eu tenho dúvida, porque se não fosse dessa forma, teria que ter um professor de arte, música, um professor de arte plástica e aí eu não sei se a estrutura da escola daria condições, nem tempo para isso né? Alguma ficaria prejudicada. Eu acho que dá para a gente ir trabalhando de forma que a gente[...]só que tem que pesquisar, tem que buscar, tem que correr fazer alguma coisa a mais. Claro que afeta a nossa formação, mas, não sei, eu não vejo diferente não. P.15.

Verificamos que essa discussão é conflituosa e, por isso, os professores ficaram divididos entre a compreensão de especificidade e de polivalência no ensino de arte. Do mesmo

modo em que manifestaram ter dificuldade de trabalhar nesta perspectiva da polivalência, disseram que é possível essa integração, mas é preciso formação continuada.

Dessa forma, entendemos que esse é o maior desafio, porque esses professores não tiveram na universidade uma formação interdisciplinar e não estão tendo uma formação continuada que ofereça uma base sobre outras linguagens artísticas.

Estamos com muitas demandas, num período tão crítico [...] o professor da Disciplina de Arte é o mais prejudicado, temos que estar em mais de uma escola, nos três períodos atuando como polivalente pois temos uma formação específica, porém temos que dar conta das várias linguagens da arte. P.7.

Enquanto uns defenderam a ideia de que o professor deve ensinar apenas a área específica em que foi formado, outros argumentaram que não deve haver essa divisão entre as linguagens artísticas. Justificaram que é difícil trabalhar para despertar a consciência crítica dos estudantes obedecendo essa separação.

As percepções dos professores sobre como a comunidade escolar concebe o ensino de arte também revela concepções diferentes de uma realidade para a outra. Alguns destacaram aspectos vivenciados pela comunidade escolar, como o encantamento, apreciação, gosto, valor, satisfação, pertencimento e reconhecimento sobre a importância do ensino de arte na escola e do trabalho do professor, conforme o exemplo a seguir:

Então, é uma das coisas mais elogiadas...pelos pais, pelos coordenadores, pela direção, então para a gente tem um valor muito grande isso né? Ser reconhecido e ver que a gente faz parte da arte mesmo, a arte que tem valor né? P5.

No entanto, outros revelaram que as pessoas da comunidade escolar não valorizam o ensino de arte porque não a vivenciaram e, por isso, consideram arte como apenas uma atividade decorativa.

Eles acham que arte é: ah, faz um “enfeitinho” ali, faz uma..., mas eu já deixei bem claro..., por mais que eu colabore para fazer..., eu acho que tem essa questão, de não saber o que é arte, porque eles não vivenciaram. P1.

No Livro *Metodologia do ensino de teatro*, de Japiassu (2008), o autor destaca que o ensino de arte na educação escolar brasileira segue concebido por professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como algo supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou luxo apenas. Para o estudioso, as linguagens artísticas não são contempladas como deviam pelas políticas públicas de educação.

As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para

formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental no Brasil (JAPIASSU, 2008, p. 23).

Sobre os benefícios do estudo no GT para a prática pedagógica dos professores e se houve mudanças de concepções em relação ao ensino de arte na educação básica, em comparação ao início do processo, os participantes relataram que o estudo contribuiu para ampliar o conhecimento em arte, especificamente na compreensão sobre o papel do ensino de arte na escola, conforme exemplo da fala abaixo:

Eu não pensava que era assim, você faz arte, reflete, e ela volta de novo, reflexão-ação-reflexão[.] quanto a isso, eu estou pensando mais[...] P.11.

Uma das questões pontuadas por Barbosa (2012) refere-se aos termos pejorativos e preconceitos em relação à arte, muitas vezes repetidos quase que “naturalmente”, termos que parecem inofensivos, mas que podem ter conotações depreciativas e carregadas de deméritos, que podem influenciar a forma de conceber o ensino de arte. Quem nunca ouviu ou repetiu expressões como: “não faça arte”, “pare de fazer arte”, “você é muito arteiro”. É comum ouvir tais expressões, referindo ao comportamento das crianças. Que concepção de arte perpassa essas expressões? Elas podem estabelecer a associação de arte como algo ruim, incorreto, errado, uma atitude rebelde e indisciplinada. Por isso é uma ação que deve ser contida, reprimida e não manifesta.

Outra expressão muito comum é quando alguém se refere a pessoas que lamentam muito da vida, dizendo: “deixa de drama...”, “...pessoa dramática”. O drama está ligado ao teatro, uma associação com algo desagradável, irritadiço, chato, aborrecedor. E, ainda, para justificar a atitude de uma pessoa descomprometida, morosa, desanimada, preguiçosa, que não leva a vida muito a sério, sem responsabilidade e que não se empenha, é comum a expressão: “está levando a vida na flauta”. O que essa expressão quer dizer? A concepção de que flauta/música é para alguém que não quer nada na vida, que é desocupada. Há um outro exemplo: quando alguém se dá mal na vida, tem um mal desempenho em uma avaliação ou o resultado é a reprovação, logo diz: “dancei”. Por fim, a expressão: “Entendeu? Ou quer que eu desenhe?”. Esta frase tende a diminuir o desenho, como algo que é para quem não tem entendimento das coisas, argumenta Barbosa (2012).

Alguns professores reconheceram que diziam essas expressões sem refletir no sentido desdenhoso e depreciativo que elas poderiam causar ao ensino de arte. Após a discussão no GT, alguns participantes manifestaram seus sentimentos, ao perceberem o efeito negativo dessas falas. Vejamos o exemplo a seguir:

[...] eu fiquei envergonhada depois de ter visto esse vídeo, porque eu falo todas essas expressões aí, menos essa da flauta. Então para mim[...]meu Deus! [...]é bem preconceito da minha parte e eu não tinha essa noção, era pura ignorância mesmo sabe? Então a partir desse vídeo, eu vou mudar, pretendo mudar radicalmente essas minhas falas[...] A gente acaba repassando isso[...] P.5.

As reflexões que emergiram no grupo levantaram questões sobre a importância do embasamento teórico na prática pedagógica do professor, para que sejam evitados certos equívocos na concepção sobre a arte, uma questão defendida pelos autores que fundamentaram essa pesquisa.

Estas observações foram compreendidas pelos participantes durante uma das atividades das oficinas realizada no GT, em que a proposta foi fazer a memória do ensino de arte que tiveram quando estudantes. Eles se surpreenderam, ao perceber que muitas das concepções sobre o ensino de arte que imperavam na época em que eram estudantes, ainda prevalecem em suas práticas pedagógicas.

Então, por isso que é importante o conhecimento, porque se não temos o conhecimento sobre essas questões, continuamos repetindo essas expressões naturalmente. Fazemos com que elas sejam naturais. P.5.

Observamos que os docentes não habilitados também têm boas atuações como professores, mesmo assim, eles têm algumas dificuldades em trabalhar as linguagens artísticas, e, pelo que foi revelado, na prática, existe uma boa relação de ajuda e de cooperação entre os professores nas escolas, conforme destacam P.15 e P.5 nas falas abaixo.

No primeiro caso, trata-se de professor habilitado que percebe a dificuldade do professor não habilitado e se dispõe a ajudá-lo.

Sempre tem, sempre tem as dificuldades, porque assim, a gente tem que trabalhar hoje às quatro linguagens né? A linguagem arte visual, a música, a arte cênica e ainda tem a questão da Integração das artes. E quando eu não estou, a pessoa trabalha no máximo com colagem, dobradura, mais arte visual né? A gente vê esse problema. Quando tem alguma coisa de música, ou arte cênica, são produções que vem de fora, é vídeo, é [...]alguma coisa já gravada, não é o professor mesmo interagindo. Então tem essas certas dificuldades. Alguns até, quando a gente tinha uma certa relação tranquila, pedia ajuda, a gente faz isso mesmo, porque a gente precisa de alguma força, a gente vai lá e faz né, até porque a nossa torcida é que todos os professores sejam graduados, formados na sua área, mas a gente sabe da situação da rede, da escola, a gente não vai deixar uma pessoa desassistida por causa de questão da nossa formação não. Mas tem sim, tem sim, tem professores que precisam de ajuda. P.15.

No segundo caso, trata-se de professor não habilitado que procura integrar o seu trabalho com outros professores que são habilitados.

Então lá na escola tem o professor de dança e o professor de música. Meu Deus! Eu quero participar de tudo, sabe? Eu o ajudo em tudo, eu quero montar coreografia, eu não sou nem professora disso, mas eu quero contribuir com a coreografia. Eu quero falar o quê que os meus alunos... o que eles fazem [...] eu quero aprender com eles.
P5.

Observamos nas falas de P.15 e P5 que esses docentes são orientados, na maioria das vezes, pelo esforço pessoal e coletivo, do que por uma real qualificação profissional, a ser ofertada pelas políticas públicas educacionais.

Percebemos que o modo pelo qual os participantes concebem o ensino de arte, ou como desenvolvem sua prática pedagógica, está relacionada a vários e diferentes fatores, e, na maioria das vezes, eles são conduzidos pelas orientações das políticas educacionais vigentes, que também não parecem muito claras.

Em consequência disso, verificamos que esses docentes desenvolvem o ensino de arte com seus estudantes, conforme concepções teórico-práticas nem sempre claramente por eles compreendidas, e, por vezes, dissonantes da prática em sala de aula.

Verificamos ainda uma certa contradição entre o que foi explicitado em suas falas e o que apresentaram por meio das atividades pedagógicas, que foram elaboradas e/ou desenvolvidas com seus estudantes.

Não consideramos isso uma surpresa, haja vista que somos constituídos, como sujeitos, pela e na linguagem, e esta é heterogênea e contraditória em si mesma, pois os discursos (pedagógico, políticos, artístico, acadêmicos etc.), ou formações discursivas, nos termos de Foucault (1995), cruzam-se e se constituem uns aos outros. E são nesses entrecruzamentos que algo novo pode surgir, uma descoberta, uma nova perspectiva, uma surpresa, uma nova orientação etc. Conforme observamos ao longo da pesquisa, os diálogos e encontros proporcionaram, aos professores participantes, uma oportunidade significativa para seu crescimento, como profissionais e como pessoas, uma vez que puderam dialogar sobre diferentes perspectivas, em meio a tantas adversidades.

Destacamos, ao final deste capítulo de análise, alguns aspectos importantes que perpassaram as falas dos participantes, que são os seguintes: a necessidade de ampliar as concepções sobre a arte, para que essa linguagem seja mais acolhida nas escolas; a compreensão de arte como uma necessidade intrínseca ao ser humano, como uma forma de representação da cultura, uma forma de expressar e dialogar com o mundo e uma experiência que perpassa os sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o processo de desenvolvimento desta pesquisa por acreditarmos que o conhecimento sobre a arte alarga nossa capacidade de análise crítica da realidade e pode nos proporcionar experiências estéticas, de fruição e de reflexão sobre diferentes produções artísticas e culturais. Entendemos que a reflexão sobre as linguagens da arte pode ampliar as possibilidades de compreensão estética e cultural dos professores e de seus respectivos estudantes, para que possam se colocar criticamente diante da realidade política e social.

Percebemos também alguns desafios em relação ao ensino de arte na educação básica, como a carência de formação continuada e a presença de professores lecionando arte sem habilitação na área. Essa realidade nos provocou o interesse em entender melhor quais as concepções de ensino de arte perpassam as escolas. Nesta linha de pensamento, consideramos importante propor um estudo sobre o tema *Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*.

Sendo assim, estabelecemos, como objetivo geral desta pesquisa, identificar as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, de professores habilitados nesta área e de professores não específicos da área, que dão aula de arte, na rede pública estadual de educação básica, em municípios que compõem o polo do Cefapro de Cuiabá, Mato Grosso. Esse objetivo foi atendido e pudemos verificar, nas falas dos participantes da pesquisa e nas atividades pedagógicas por eles elaboradas, os tipos de concepções sobre o ensino de arte, conforme as categorias de análise que organizamos e identificamos, a partir dos referenciais teóricos utilizados para fundamentar esta pesquisa.

Para realizarmos a pesquisa, estabelecemos também objetivos específicos. O primeiro deles consistiu em desenvolver estudos e reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino de arte com os professores envolvidos no estudo, para ampliar o conhecimento sobre o assunto, por meio de um GT remoto. Este objetivo foi efetivado, com a realização do estudo e das reflexões, em forma de oficinas, com a participação dos professores. Conforme a avaliação dos participantes, no final das oficinas, a experiência de estudo e reflexões contribuiu para ampliar seus conhecimentos e seu entendimento sobre o ensino de arte na escola.

O segundo objetivo específico consistiu em identificar as relações entre concepção e prática, de acordo com os participantes, sobre o ensino de arte. Este objetivo foi realizado, pois conseguimos relacionar as falas dos docentes com as atividades pedagógicas que eles vivenciaram com seus estudantes.

Conforme o terceiro objetivo específico, procuramos desenvolver, com os docentes, uma experiência de apreciação estética da arte, por meio de uma visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*, durante o período do GT remoto. Este objetivo foi atingido, conforme as possibilidades do momento, quando realizamos a visita virtual, como uma das atividades desenvolvidas com os participantes do GT, em uma das oficinas.

O quarto objetivo específico consistiu em propor, aos participantes da pesquisa, a elaboração de atividades pedagógicas, relacionadas ao projeto político pedagógico de suas escolas, para que pudessem ser vivenciadas com seus estudantes. Somente cinco participantes elaboraram essas atividades, e, dentre esses, três conseguiram desenvolvê-las com os estudantes em suas escolas de forma remota, conforme apresentamos no capítulo de análise e interpretação dos dados. Consideramos que esse objetivo foi alcançado porque mesmo havendo um número pequeno de professores que realizaram essas atividades, com o resultado obtido, dispomos de material para a análise. As atividades compartilhadas pelos professores, como fruto da experiência com seus estudantes, nos ajudaram a relacioná-las às concepções sobre o ensino de arte, identificadas em suas falas, e ao referencial teórico proposto para fundamentar a pesquisa.

O quinto objetivo específico, que diz respeito aos desafios no ensino de arte, apontados pelos participantes da pesquisa, também foi atingido porque, no decorrer da pesquisa, os participantes expressaram quais eram as suas dificuldades, e isso foi pontuado na dissertação.

Já o sexto objetivo específico consistiu em verificar, por meio do questionário final e das falas dos professores, se os estudos e as reflexões realizadas no GT contribuíram para potencializar, mobilizar ou transformar as práticas pedagógicas. Esse objetivo foi concretizado, uma vez que a avaliação dos participantes, tanto em suas falas, quanto nas respostas ao questionário final, demonstrou que o estudo contribuiu para o conhecimento e para melhorar as suas práticas pedagógicas. Destacaram a importância do estudo e das reflexões, que contemplaram essa área de ensino, diante da lacuna de políticas públicas que atendam às suas necessidades formativas. Manifestaram ainda o desejo de que houvesse a continuidade no estudo e que gostariam de ser convidados para participar de outros projetos semelhantes.

Conforme a hipótese inicial elaborada para orientar o percurso desta pesquisa, partimos do pressuposto de que a atuação de professores no ensino de arte, fora da habilitação específica, e a falta de formação continuada para esses profissionais podem representar dificuldade na prática pedagógica desses docentes e, conseqüentemente, afetar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Isso foi confirmado ao longo da pesquisa, conforme observamos na análise e interpretação dos dados que foram explicitados.

Constatamos a falta de políticas públicas de formação continuada para esses professores, tanto os habilitados e não habilitados na área, que dão aula de arte, na rede pública estadual de educação básica, em municípios que compõem o polo do Cefapro de Cuiabá, Mato Grosso.

Ainda que não seja nossa intenção propor generalizações, o resultado da pesquisa nos leva a crer que as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, identificadas nas falas dos professores participantes do GT, represente um universo maior que a realidade do ensino de arte na educação básica da rede estadual de Mato Grosso.

O estudo foi estruturado em oficinas e realizado de forma remota por meio de um GT, com o envolvimento de dezessete professores. Adotamos a pesquisa-ação como metodologia para o desenvolvimento do estudo, por ser um tipo de pesquisa participante e por proporcionar aos professores o conhecimento sobre o ensino de arte e a reflexão sobre a prática, por meio da participação coletiva e colaborativa.

A coleta de dados foi efetuada por meio de registros escritos (questionários inicial e final e um diário de campo) e de gravações em vídeo das oficinas e de entrevistas realizadas com seis professores. Os dados coletados foram as falas dos participantes, relacionadas às concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, durante a participação no GT e nas entrevistas.

Durante o percurso de desenvolvimento da pesquisa, deparamos com muitas adversidades, as quais nos exigiram resiliência e equilíbrio emocional. A primeira dificuldade foi com relação à pandemia, causada pela Covid 19, que impossibilitou a realização das atividades do projeto de pesquisa de forma presencial. Diante dessa limitação, repensamos e replanejamos a nossa proposta inicial e estabelecemos novas estratégias, para realizarmos a pesquisa de forma remota. Com essa mudança, tivemos que alterar o cronograma e os procedimentos metodológicos.

Quando iniciamos remotamente as atividades das oficinas no GT, deparamos com outras dificuldades, como a falha de conexão com a *internet*, o travamento nas imagens, nas falas, e os desafios dos professores sobre como usar a tecnologia e como conciliar o tempo, entre o trabalho na escola e a participação no estudo. Esses problemas limitaram a participação dos docentes e a nossa proposta em relação ao produto educacional inicialmente proposto para a pesquisa.

Sobre a participação, havíamos previsto o envolvimento de vinte professores, no entanto, participaram dezessete. Com relação ao produto educacional, não dispomos de materiais suficientes para que pudéssemos alcançar o resultado inicialmente estabelecido,

devido à impossibilidade de realizarmos as gravações de forma presencial. Dessa forma, definimos que as *Oficinas de arte: Estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica* constituiriam o produto educacional da pesquisa, como atividades que foram vivenciadas em situação real, com os participantes envolvidos na investigação.

Diante de nossa experiência com este estudo, para futuros trabalhos, sugerimos que possa ser relevante uma pesquisa mais ampla, com a participação dos envolvidos de forma presencial, para analisar os aspectos relacionados mais especificamente às suas práticas pedagógicas. Sugerimos também que sejam incluídos estudantes, pais, gestores e professores de outras disciplinas acerca do ensino de arte na escola. Outros aspectos que merecem ser aprofundados dizem respeito às políticas públicas educacionais e à formação continuada para os professores no ensino de arte. Essas questões foram bastante exteriorizadas como desafios para os participantes.

Acreditamos que o estudo no GT, de certa forma, tenha provocado, nos participantes da pesquisa, questionamentos acerca de concepções que promovem o preconceito e a depreciação das linguagens artísticas. Que o resultado dessa experiência possa gerar benefícios para a formação dos professores e reverberar em suas práticas pedagógicas a importância do papel da arte na educação básica.

Acreditamos também na importância da mobilização dos professores para que juntos possam desenvolver grupos de estudos e reflexões, compartilhar suas experiências, desenvolver pesquisas no sentido de ampliar seus conhecimentos sobre o ensino de arte, buscar soluções para os problemas detectados e, conseqüentemente, potencializar suas práticas pedagógicas.

Por fim, destacamos a importância da compreensão dos professores sobre o papel da arte na educação e a necessidade de que ampliem as suas concepções teórico-práticas a respeito do ensino das linguagens artísticas. Entendemos que esse processo só é possível com a formação contínua desses professores, bem como com uma efetiva atuação de profissionais no ensino de arte com habilitação nesta área, um currículo que não penalize os professores com uma extensa carga horária, que os docentes tenham mais acesso à cultura local, e que seja proposto e colocado em prática o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de forma interdisciplinar.

Esperamos que esta reflexão não finalize aqui e que esta pesquisa possa contribuir para ampliar o conhecimento e encorajar os docentes no sentido de avançar em suas experiências, na busca por melhorias no ensino de arte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L.; EFFGEN, A. P. S.; SÁ, M. das G. C. S. A pesquisa-ação em princípios e pressupostos: um diálogo com gestores públicos de educação especial. In FRANCO, A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Pesquisa em Educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas*. 1. ed. vol. 4. São Paulo: Loyola, 2018. p. 25-45.
- BARBOSA, A. M. (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-27.
- _____. *Arte-Educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. 132 p.
- _____. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 9ª Edição, 2014. 149 p.
- _____. *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015. 453 p.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.
- _____. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. P. 4. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 116 p.
- _____. *Resolução do CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.
- _____. *Documento de Área 46-Ensino*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Diretoria de Avaliação- CAPES, 2019. Acesso em: 09 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>
- _____. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 1996. Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 13 out. 2019.
- _____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 13 out. 2019.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996*. Senado Federal. Brasília-DF.

_____. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental*. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

CÁSSIO, F.; JÚNIOR, R. C. (org.). *Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC*. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 318 p.

DAVIS, C. L. F. *et. al. Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. Disponível em:

https://www.academia.edu/48236187/Forma%C3%A7%C3%A3o_continuada_de_professores_uma_an%C3%A1lise_das_modalidades_e_das_pr%C3%A1ticas_em_estados_e_munic%C3%ADpios_brasileiros1. Acesso em: 4 maio 2020.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução: RIBEIRO, V. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Tradução: NEVES, L. F. B. 7ª ed., Rio de J: Forense Universitária. 221 p.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 120 p.

_____, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

_____, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

GADOTTI, M. (org). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. 509 p.

GOBATTO, M. R. *Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, n.2, mai.- ago. 2015, p.107-118.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de teatro*. 7ª ed. Campinas. SP: Papiros, 2008. 224 p.

LARROSA, B.J. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n. 19 (Jorge Larrosa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística)

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. 2ª Edição. São Paulo: EPU, 2020.

JUNIOR, W. E. F.; OLIVEIRA, A. C. G. *Oficinas Pedagógicas: Uma Proposta para a Reflexão e a Formação de Professores*. Nova Escola. São Paulo. Vol. 37, Nº 2, p 125-133, MAIO 2015. Acesso em 10/08/2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0104-8899.20150029>

BRAZIL, F; MARQUES, I. *Arte em questões*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. *Decreto 2.007/1997. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor*. Cuiabá: SEDUC/MT, 1997.

_____. *Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cuiabá, MT*. 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Relatório nº 62 Business Intelligence – BI/SIGEDUCA*. Emitido em 30/10/2018. Disponível em: <http://bi.seduc.mt.gov.br/logar.aspx?ReturnUrl=%2fdefault.aspx>

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018)*. Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais. Acessado sem 20/05/2019. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. *Portaria Nº 47/99. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor*. SEDUC/GS/MT, IOMAT, 23/07/1999.

_____. *Edital de Pregão Eletrônico Nº 021/2020. Licitação com Lotes para ampla concorrência*. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação. IOMAT nº 27.903, 23 de dezembro de 2020, p. 107.

_____. *Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro de Cuiabá*. Cuiabá, MT: 2020. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br. Acesso em: 25 nov. 2020.

MATSUOKA, S. *A Política Pública de Formação Continuada do Estado de Mato Grosso: Desenvolvimento Profissional de Professores Formadores*. Anais do XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. Cuiabá, MT, 23 a 26 de agosto de 2016. ISSN 2177-336X. P. 8452. Acesso em: 28 mar. 2021. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10724_36247.pdf

MEIRA, A. N. G. *Valorização do ensino de arte: reflexões da prática docente*. V CONEDU- Olinda - PE (2018) - Congresso Nacional de Educação. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID11255_03102018165255.pdf

OLIVEIRA, M. A. B. A BNCC e o Ensino de Arte nas suas diferentes linguagens: perspectivas de um futuro ainda incerto. In: *Anais da Jornada de Artes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS 2018*: para que serve o ensino das artes na escola? UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/jart/>. Acesso em: 01 out. 2020.

PILLOTTO, S. S. D. In: OLIVEIRA, S. R. (Org). *Ensaio em Torno da Arte*. Chapecó: Argos, 2008. P. 35-53.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos Metodológicos. In BARBOSA. A. M. (org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 69-91.

SCHELLING. F.W.J. *Filosofia da Arte*. Tradução, introdução e notas Márcio Suzuki. – 1ª Edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

SCHLICHTA, C. D.; ROMANELLI, G. B.; TEUBER, M. *Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar*. 312 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 312-325, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.83949>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. *Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: Um Estudo a Partir da Trajetória Histórica e Sócio Epistemológica da Arte/Educação*. 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 07 a 10 de outubro de 2007. GE01-3073. Acesso em: 18 mar. 2021. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/?ga=2.245859844.1488524062.1616170491-508920034.1616170491>

THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. São Paulo: Polis, 1982.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez. 2011.

_____. (Org.) *Pesquisa-Ação e Projeto Cooperativo na Perspectiva de Henri Desroche*. São Carlos: Edufscar. 2006.

TOURINHO. I. *Transformações no Ensino da Arte*. In. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 7ª Edição, 2012. P. 28- 36.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZEICHNER, K. M. *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa: Universidade de Lisboa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada *Reflexões Teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*. Meu nome é Dilma Aparecida Moreira, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é ensino de arte. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, e o encaminhe à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via *e-mail* dilmamoreira2013@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (65)984085162. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que é a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da pesquisa é *Reflexões Teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*, que será desenvolvida como dissertação de mestrado, na modalidade profissional. Sua justificativa está ancorada na ideia de que o conhecimento artístico amplia a capacidade de análise crítica da realidade, tanto no âmbito pessoal, quanto no contexto cultural, educacional, social, político e econômico. Pode também proporcionar aos docentes experiências estéticas, de fruição, reflexão e o conhecimento sobre produções artísticas e culturas diferentes.

O objetivo principal da pesquisa consiste em investigar as concepções teórico-práticas de professores de arte e de professores não específicos da área, que dão aula de arte, da rede pública estadual de Educação Básica no polo de Cuiabá, Mato Grosso. A metodologia adotada será a pesquisa-ação, com a participação dos docentes por meio de um Grupo de Trabalho (GT) remoto. Para o desenvolvimento das atividades no GT, serão utilizados aplicativos como o *Zoom* e/ou *Google Meet*, que fornecem serviços de conferência remota que combinam videoconferência, reuniões *on-line*, bate-papo, colaboração móvel e ainda permitem o compartilhamento de apresentações, imagens, voz, vídeo, textos, arquivos e a gravações das reuniões.

A coleta de dados será feita por meio de questionários, entrevistas, diário de campo e registro audiovisual (gravações) das oficinas realizadas no Grupo de Trabalho, conforme os procedimentos metodológicos:

1. O Grupo de Trabalho: *Oficinas de Arte–estudo e reflexões sobre os saberes da docência na educação básica.* Serão realizadas quatro oficinas de 6 horas semanais, de forma remota, distribuídas em atividades diferentes e, para isso, você deverá reservar um período de 2 horas semanais para participar dos encontros por vídeo conferência, para estudo, reflexão e troca de experiências com os participantes do GT remoto. Esses encontros serão programados pela pesquisadora e realizados via *webconferência*; as 4 horas semanais restantes serão utilizadas para estudos individuais, responder aos questionários e elaborar atividades pedagógicas, totalizando uma carga horária de 24 horas. A execução dessas atividades será programada pelos participantes, com orientação da pesquisadora via *e-mail* e *WhatsApp*.

Serão desenvolvidas atividades como: aplicação de questionários; estudo e reflexões subsidiadas por vídeos e textos referentes ao ensino de arte na escola; elaboração de atividades a partir das reflexões desenvolvidas, para que possam aplicar com seus estudantes; visitas virtuais a museus ou exposições e relato de experiências. Durante os estudos no GT, você participará de procedimentos como entrevistas e questionários. Serão obtidos registros audiovisuais (das oficinas e das entrevistas) mediante fotografias gravações, bem como, registros escritos em um diário de campo.

2. Entrevistas: as entrevistas serão realizadas com participantes do GT remoto, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. O registro será por meio de recurso de gravação audiovisual via *webconferência* e o tempo médio para a realização de cada entrevista será de dez minutos. As entrevistas ocorrerão virtualmente e em horário agendado com cada participante. Os registros obtidos das entrevistas serão utilizados como objetos de

análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no documentário.

3. Questionários inicial e final: o questionário inicial será aplicado no início da primeira oficina e o questionário final antes do encerramento da última oficina. Os questionários serão enviados para o *e-mail* dos participantes e o tempo médio para o preenchimento de cada questionário será de quarenta minutos, que será programado pelo próprio participante da pesquisa. Os registros obtidos dos questionários inicial e final não terão identificação do nome do participante e serão utilizados como objetos de análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no documentário.

4. Diário de campo: o diário de campo será utilizado pela pesquisadora, durante a realização das oficinas para os registros dos procedimentos adotados, das experiências desenvolvidas no GT e dos resultados alcançados pelo estudo. Os registros escritos obtidos de opiniões (diário de campo) não terão identificação do nome do participante e serão utilizados como objetos de análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no documentário. As informações registradas serão utilizadas exclusivamente para estudos acadêmicos e o anonimato dos participantes será resguardado. Informo que não haverá remuneração aos participantes e sua aceitação é isenta de todo e qualquer gasto financeiro. Não está previsto ressarcimento aos participantes de despesas decorrentes da participação na pesquisa. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas.

Os possíveis riscos da participação na pesquisa são: o cansaço para executar as atividades propostas pela pesquisa, o constrangimento de expor opiniões, conceder entrevistas e responder a questionários com perguntas sobre concepções teórico-prática no ensino de arte na escola, sobre os desafios, sobre as experiências e a qualificação profissional. Os principais benefícios da pesquisa consistem no seguinte: a) contribuição com reflexões sobre concepções teórico-práticas dos docentes participantes da pesquisa para o ensino de arte na Educação Básica; b) ampliação do conhecimento dos docentes participantes sobre o ensino de arte na escola; c) possibilidade de refletir, analisar e avaliar a própria prática para possíveis mudanças de suas ações pedagógicas.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista e discussões no Grupo de Trabalho, é

necessário o seu consentimento para utilização de recurso de gravação audiovisual via webconferência, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a utilização de recurso de gravação audiovisual via webconferência durante a entrevista e a discussão no Grupo de Trabalho.

() Não permito a utilização de recurso de gravação audiovisual via webconferência durante a entrevista e a discussão no Grupo de Trabalho.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Autorizo o uso de minha voz obtida por meio de registros de áudio (das oficinas e das entrevistas) na dissertação e no documentário.

() Não autorizo o uso de minha voz obtida por meio de registros de áudio (das oficinas e das entrevistas) na dissertação e no documentário.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem (obtidas por fotos) em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação de minha imagem obtidas por fotos (das oficinas e das entrevistas) na dissertação e no documentário.

() Não permito a divulgação de minha imagem obtidas por fotos (das oficinas e das entrevistas) na dissertação e no documentário.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem (obtida por meio de gravações audiovisuais via webconferência) em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação de minha imagem (obtida por meio de gravações audiovisuais via webconferência) das oficinas e das entrevistas na dissertação e no documentário.

() Não permito a divulgação de minha imagem obtidas por meio de gravações audiovisuais via webconferência) das oficinas e das entrevistas na dissertação e no documentário.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião obtida por meio de registros de áudio (das oficinas e das entrevistas) em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação de minha opinião obtida por meio de registros de áudio (das oficinas e das entrevistas) na dissertação e no documentário.

() Não permito a divulgação de minha opinião obtida por meio de registros de áudio (das oficinas e das entrevistas) na dissertação e documentário.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião obtida por meio de registros escritos (questionários inicial e final) em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação de minha opinião obtida por meio de registros escritos (questionários inicial e final) na dissertação e no documentário.

() Não permito a divulgação de minha opinião obtida por meio de registros escritos (questionários inicial e final) na dissertação e documentário.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião obtida por meio de registros escritos (diário de campo) em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a divulgação de minha opinião obtida por meio de registros escritos (diário de campo) na dissertação e no documentário.

() Não permito a divulgação de minha opinião obtida por meio de registros escritos (diário de campo) na dissertação e documentário.

Pode haver também a necessidade de sua identificação através do uso do seu nome nos resultados da pesquisa, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

() Permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

() Não permito a minha identificação através do uso de meu nome nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

() Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *Reflexões Teórico-práticas sobre o Ensino de Arte na Educação Básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter

voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável Dilma Aparecida Moreira sobre a pesquisa, e os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Estou ciente de que a aceitação desta participação me isenta de todo e qualquer gasto financeiro, e que não há remuneração aos participantes da pesquisa e/ou responsáveis. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Cuiabá, de de

Assinatura por extenso do participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO INICIAL

O questionário inicial é um dos instrumentos metodológicos de coleta de dados proposto no projeto de pesquisa *Reflexões Teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso* que tem como autora responsável Dilma Aparecida Moreira. A pesquisa tem por objetivo investigar as concepções teórico-práticas de professores de arte e de professores não específicos da área, que dão aula de arte, da rede pública estadual de Educação Básica no Polo de Cuiabá, Mato Grosso.

Sua justificativa está ancorada na ideia de que o conhecimento artístico amplia a capacidade de análise crítica da realidade, tanto no âmbito pessoal, quanto no contexto cultural, educacional, social, político e econômico. Pode também proporcionar aos professores experiências estéticas, de fruição, reflexão e o conhecimento sobre produções artísticas e culturas diferentes.

Os registros obtidos do questionário inicial não terão identificação do nome do participante e serão utilizados como objetos de análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no documentário. O tempo médio para o preenchimento do questionário é de quarenta minutos.

As informações do questionário inicial serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas e o seu anonimato será resguardado. A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois somente você que atua nesta prática diária, pode oferecer informações precisas sobre o ensino de arte na educação básica.

QUESTIONÁRIO INICIAL

1. Qual é a sua habilitação?
2. É efetivo ou contratado?
3. Qual é o tempo de formação?
4. Quais são os desafios que você encontra no ensino de arte?
5. Em sua realidade, como a comunidade escolar concebe o ensino de arte?
6. Qual o papel do ensino de arte na escola?
7. Como o ensino de arte na escola pode construir diálogo significativo com o seu cotidiano?
E com o cotidiano dos alunos?
8. Destaque algum trabalho artístico que você conhece (tenha lido/ apreciado/vivenciado e/ou desenvolvido).

9. A formação artística é fruto do talento ou se aprende? Justifique.
10. Arte é um produto ou um processo? Justifique.
11. Quais as suas expectativas em relação ao estudo proposto?

APÊNDICIE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO FINAL

O questionário final é um dos instrumentos metodológicos de coleta de dados proposto no projeto de pesquisa *Reflexões Teórico-práticas sobre o Ensino de Arte na Educação Básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso* que tem como autora responsável Dilma Aparecida Moreira. A pesquisa tem por objetivo investigar as concepções teórico-práticas de professores de arte e de professores não específicos da área, que dão aula de arte, da rede pública estadual de Educação Básica no Polo de Cuiabá, Mato Grosso.

Sua justificativa está ancorada na ideia de que o conhecimento artístico amplia a capacidade de análise crítica da realidade, tanto no âmbito pessoal, quanto no contexto cultural, educacional, social, político e econômico. Pode também proporcionar aos professores experiências estéticas, de fruição, reflexão e o conhecimento sobre produções artísticas e culturas diferentes.

Os registros obtidos do questionário final não terão identificação do nome do participante e serão utilizados como objetos de análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no documentário. O tempo médio para o preenchimento do questionário é de quarenta minutos.

As informações do questionário final serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas e o seu anonimato será resguardado. A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois somente você que atua nesta prática diária, pode oferecer informações precisas sobre o ensino de arte na educação básica.

QUESTIONÁRIO FINAL

1. O que mudou em sua concepção pedagógica em relação ao ensino de arte após as discussões no Grupo de Trabalho (GT)?
2. Como responderá aos desafios no ensino da arte após as reflexões desenvolvidas no GT?
3. De que forma as atividades elaboradas no GT contribuíram para potencializar a sua prática pedagógica?
4. Descreva o que foi significativo na experiência desenvolvida no GT.
5. Como foi a sua experiência da visita virtual a uma exposição artística ou a um museu? A experiência de estudo e reflexão atendeu às suas expectativas? Justifique.

APÊNDICIE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Apresentação

O presente roteiro da entrevista é um dos procedimentos metodológicos preestabelecido para a coleta de dados, proposto no projeto de pesquisa: *Reflexões Teórico-práticas sobre o Ensino de Arte na Educação Básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*, que será realizado com cinco professores participantes da referida pesquisa.

É um roteiro semiestruturado, com perguntas abertas, sobre o ensino de arte na educação básica, em que o entrevistado não se limitará a responder somente sim ou não, mas é flexível para a realização de outras perguntas. A finalidade do roteiro é auxiliar na condução da entrevista e facilitar aos entrevistados a fornecer as informações mais precisas sobre os objetivos da pesquisa para obter dados qualitativos. A entrevista será realizada com cinco professores, participantes do Grupo de Trabalho, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE e o registro será por meio de recurso de gravação audiovisual via webconferência, com a utilização do aplicativo *zoom-meeting*.

O tempo médio para a realização de cada entrevista será de trinta minutos. As entrevistas ocorrerão virtualmente e em horário agendado com cada participante. As informações obtidas serão utilizadas na transcrição e análise dos dados da dissertação e na composição do documentário (curta-metragem). Os registros obtidos das entrevistas serão utilizados como objetos de análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no documentário.

As perguntas serão feitas igualmente e na mesma ordenação a todos os entrevistados e o tempo médio para a realização de cada entrevista será de dez minutos. As entrevistas ocorrerão de forma remota via webconferência e com agendamento prévio com cada participante. O registro das entrevistas será por meio de recursos de gravação audiovisual via webconferência. A abordagem ao entrevistado será feita de forma respeitosa, em atenção ao cumprimento do horário, ao cuidado para que o ambiente seja silencioso e que não haja interrupção durante a entrevista.

2. Objetivo Geral

Identificar as concepções teórico-práticas dos professores sobre o ensino de arte.

2.1 Objetivos específicos

Identificar opiniões, concepções, percepções e avaliações dos professores a respeito do ensino de arte. Obter informações mais precisas sobre os objetivos da pesquisa.

3. Roteiro de Entrevista

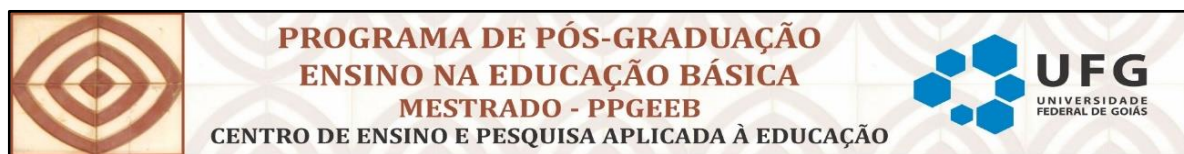
- **Informações básicas sobre os objetivos da entrevista**

Informar o entrevistado sobre os objetivos da entrevista, e que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para estudos acadêmicos. Esclarecer ainda, que os registros obtidos das entrevistas serão utilizados como objetos de análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no documentário.

- **Questões da entrevista**

1. Na sua opinião, como o ensino de arte é visto pela comunidade escolar (direção da escola, pais, estudantes)?
2. Na sua opinião, qual é o papel do ensino de arte na escola?
3. Você verifica na escola que todos os estudantes aprendem arte ou são somente alguns que tem talentos que se destacam?
4. A escola desenvolve algum projeto artístico cultural? Fale um pouco sobre a experiência.
5. Qual é a sua opinião em relação a formação continuada para os professores de arte proposta pela escola ou pelo Cefapro?
6. Quais são os desafios enfrentados no ensino de arte atualmente? Quais são as estratégias que você vem utilizando para desenvolver o ensino de arte de forma remota?
7. Qual é a sua opinião sobre a forma como está posto o ensino de arte pela BNCC?
8. Fale um pouco sobre a sua experiência com o ensino de arte na escola.
9. Com que frequência você costuma ir ao cinema, ao teatro, a exposições e museus?
10. Você conhece algum museu de Cuiabá? Qual?
11. Conhece o Museu de História Natural Casa Dom Aquino? Como foi a sua experiência ao conhecer o Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino, mesmo virtualmente?
12. Já realizou alguma atividade com os estudantes no Museu?
13. Como foi a experiência de estudo desenvolvido nas oficinas?
14. Como essa experiência pode ser aplicada em sala de aula com os estudantes?
15. Gostaria de acrescentar mais algum comentário

APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL



DILMA APARECIDA MOREIRA

OFICINAS DE ARTE

Estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica

GOIÂNIA

2021

DILMA APARECIDA MOREIRA

OFICINAS DE ARTE

Estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento.

Orientador: Dr. Newton Freire Murce Filho

GOIÂNIA

2021

ii

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Moreira, Dilma Aparecida

Oficinas de arte [manuscrito] : Estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica / Dilma Aparecida Moreira. - 2021.
xvi, 37 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2021.

Bibliografia.

Inclui siglas, mapas.

1. Ensino. 2. Arte. 3. Educação básica. 4. Formação de professores.
I. Filho, Newton Freire Murce, orient. II. Título.

CDU 37.0



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos vinte e sete dias do mês de outubro do ano 2021, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada "REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO NA CIDADE DE CUIABÁ, MATO GROSSO", e do Produto Educacional intitulado: "OFICINAS DE ARTE: Estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica", pela discente **Dilma Aparecida Moreira**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da Defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Proclamado o resultado, o Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Rute Almeida e Silva (SEDUC/MT) -membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Newton Freire Murce Filho, Professor do Magistério Superior**, em 28/10/2021, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 28/10/2021, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **RUTE ALMEIDA E SILVA, Usuário Externo**, em 29/10/2021, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2445039** e o código CRC **B9EF454B**.

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

Cursos de curta duração e atividades de extensão.

De acordo com a Resolução do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB/CEPAE/UFG) nº 001/2019, este produto educacional é caracterizado como cursos de curta duração.

Especificação: Oficinas.

DIVULGAÇÃO

Meio digital.

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material de estudo e reflexão abordando as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte destinado a professores que lecionam arte na Educação Básica.

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores, habilitados em arte e não habilitados, que dão aulas de arte na Educação Básica.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

Médio impacto – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

Ensino.

O impacto do Produto Educacional é:

Real - efeito ou benefício que foi aplicado no sistema estadual de ensino na educação básica, com professores que dão aulas em escolas localizadas em municípios que compõem o polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), de Cuiabá, Mato Grosso. Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

O Produto Educacional foi vivenciado em situação real, como curso de curta duração, em formação de professores.

O produto educacional foi vivenciado com 17 professores, habilitados em arte e não habilitados, que dão aulas de arte em escolas estaduais atendidas pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Cuiabá, Mato Grosso, em forma de curso de aperfeiçoamento, formação continuada, com duração de 4 semanas, totalizando uma carga horária de 24 horas.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido.

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é:
Nacional.

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Média complexidade - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

Médio teor inovativo - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

FOMENTO

Não houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional.

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual do tipo Licença Creative Commons:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/br/>

TRÂNSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional não foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, e nem passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado em forma de comunicação científica em eventos acadêmicos como: VI e VII Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica-PPGEEB/CEPAE/UFG.

MOREIRA, Dilma Aparecida. **Reflexões sobre Práticas Docentes no Ensino de Arte na Educação Básica: concepções teóricas e ações pedagógicas.** Comunicação científica, proferida no VI Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica-PPGEEB/CEPAE/UFG. Goiânia, Goiás, 2019.

MOREIRA, Dilma Aparecida. **O Ensino de Arte na Educação Básica: Reflexões Teórico-práticas a partir de um estudo na cidade de Cuiabá, MT.** Comunicação científica, proferida no VII Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica-PPGEEB/CEPAE/UFG. Goiânia, Goiás, 2020.

O Produto Educacional não foi publicado em anais de evento como: Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica-PPGEEB/CEPAE/UFG.

MOREIRA, D. A. **Reflexões sobre Práticas Docentes no Ensino de Arte na Educação Básica: concepções teóricas e ações pedagógicas.** In: Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica-PPGEEB/CEPAE/UFG, 6., 2019, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2019. Disponível em: <https://seminarioppgeeb.cepae.ufg.br/p/21264-anais-download>. Acesso em: 10 nov.2021.

MOREIRA, D. A. **O Ensino de Arte na Educação Básica: Reflexões Teórico-práticas a partir de um estudo na cidade de Cuiabá, MT.** In: Seminário de Dissertações do Mestrado em Ensino na Educação Básica-Ppgeeb/Cepae/Ufg, 7., 2020, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2020. Disponível em: <https://seminarioppgeeb.cepae.ufg.br/p/21264-anais-download>. Acesso em: 10 nov.2021.

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:
<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/603919>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**
(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

Dedico este trabalho aos meus pais, Davi Francisco Moreira e Maria Lemes Moreira (in memoriam), que possibilitaram a minha existência e por terem me ensinado a praticar a honestidade, a generosidade e o respeito mútuo. E pelo amor, que a mim concederam, que me fortalece e me faz seguir em frente. Aos meus amigos e colegas que morreram, vítimas da Covid 19. A todos os professores, que diariamente enfrentam os desafios da profissão nos espaços da sala de aula ou fora dela. E mesmo diante das adversidades, acreditam na educação e lutam por uma realidade melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder a graça de viver com saúde, força e sabedoria e por ter colocado pessoas tão especiais em minha vida. Sem elas, eu não teria chegado até aqui!

Ao meu orientador, professor Dr. Newton Freire Murce Filho (CEPAE/UFG), por acreditar nesta pesquisa e por ter me aceitado como sua orientanda. Pelas suas contribuições tão relevantes e que permanecerão marcadas na minha jornada de vida. Agradeço ainda pela forma generosa, clara, objetiva, humana, gentil e profissional, e pela leveza na orientação deste trabalho.

Ao meu esposo, Adolfo Correa, pelo amor, apoio, companheirismo, compreensão e pela parceria cotidiana.

Aos (as) meus (minhas) irmãos (as), sobrinhos (as), cunhados (as), e a todos os demais familiares, pelo carinho, incentivo e a alegria habitualmente demonstrada. Em especial à minha cunhada, Lucimar Furtado, a primeira incentivadora que, nos momentos mais difíceis, me motivou e me encorajou a continuar.

Às professoras doutoras da banca de qualificação, Rute Almeida e Silva e Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha, por aceitarem o convite e pelas valiosas observações que fizeram ao meu trabalho. Também às professoras Silvana Matias Freire e Leila Aparecida de Souza, por terem se colocado à disposição e por terem contribuído com a minha formação, neste processo.

À Universidade Federal de Goiás e todos os profissionais do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação. Aos coordenadores do curso e aos professores, pelo profissionalismo e pelos saberes compartilhados nesse período de estudo e reflexão.

Aos colegas do curso de mestrado, por compartilharem comigo as suas experiências. Em particular à Érica Garcez, pela solidariedade e apoio, durante o período de aulas.

A todos os meus colegas de trabalho e amigos que, direta ou indiretamente, contribuíram com esta minha trajetória, de lutas e de conquistas. Destaco Daisy Pacheco, Shirlei Neves, Luci Maso, Maria Helena, Ezemar Mourão, Isaias Xavier, Itamar Bressan e Maria Pereira.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, ao Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cuiabá e aos professores que participaram desta pesquisa, pela colaboração e ricas contribuições com este estudo.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
(Paulo Freire)

MOREIRA, Dilma Aparecida. **Oficinas de Arte: estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica.** 2021. 38f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O produto educacional intitulado *Oficinas de Arte: estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica* é resultado de atividades da pesquisa de mestrado profissional em Ensino na Educação Básica, realizada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). A nossa investigação ocorreu nos anos de 2019 a 2021, resultando na dissertação, cujo título é: *Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*. A escolha do tema da pesquisa foi motivada por nossa inquietação, como profissional da área, diante dos desafios da educação, especificamente com a formação docente e em relação às concepções que perpassam o ensino de arte na escola. Realizamos as oficinas, com o objetivo de desenvolver estudo e reflexões relacionadas às concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, por meio de um Grupo de Trabalho (GT). Essas oficinas constituíram o produto educacional da pesquisa. A nossa proposta inicial do produto educacional consistia na produção de um documentário em vídeo, curta-metragem, com o resultado da experiência de estudo e reflexão realizada com os professores por meio de um Grupo de Trabalho (GT). Porém, diante da impossibilidade de realizarmos as gravações de forma presencial, em decorrência da pandemia da Covid 19, e pelo fato de que o resultado das gravações em vídeo, das atividades realizadas com os professores por *webconferência*, não ter ficado com boa qualidade, optamos por apresentar as oficinas. Compreendemos que as oficinas constituem o produto educacional da nossa investigação porque foram vivenciadas em situação real, com os participantes da pesquisa, por meio do GT, como uma experiência de formação continuada de professores. De acordo com a Resolução do PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019, sobre os produtos educacionais, as oficinas estão inseridas na categoria de cursos de curta duração. Estabelecemos as oficinas, como produto educacional, porque constituíram atividades de estudo e reflexões, em que os docentes puderam participar ativamente, de forma colaborativa, para ampliar o conhecimento e fortalecer as suas práticas pedagógicas. As atividades das oficinas foram desenvolvidas com dezessete professores, habilitados em arte e não habilitados, que dão aulas de arte na rede pública estadual de educação básica, em municípios que compõem o polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) de Cuiabá, Mato Grosso. Adotamos a metodologia da pesquisa-ação, numa perspectiva participativa e colaborativa, a fim de ampliar o conhecimento dos participantes sobre o ensino de arte e de potencializar as suas práticas pedagógicas, conforme propõe Thiollent (2011). Fundamentamos o estudo no GT em autores como: Barbosa (1998); Larrosa (2002); Brazil e Marques (2014); Araújo (2018) e em documentos oficiais como a BNCC (2017) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso-DRC/ MT (2018). Realizamos quatro oficinas de 6 horas cada uma, totalizando uma carga horária de 24 horas. Houve 4 encontros com o grupo, por *webconferência*, com periodicidade semanal e duração de 2 horas cada um, para estudo, reflexão e troca de experiências com os participantes da pesquisa; além disso, os professores participantes tiveram 4 horas semanais para estudos individuais, responder aos questionários e elaborar atividades pedagógicas. A coleta de dados ocorreu por meio da observação participante, dos registros escritos em um diário de campo, dos questionários, inicial e final e das gravações em vídeo das oficinas e das entrevistas. Apresentamos as concepções teórico-práticas sobre o ensino de arte, identificadas nas falas dos professores, e as experiências de estudo e reflexão realizadas em forma de oficinas, por meio de um GT.

Palavras-chave: Ensino; Arte; Educação Básica; Formação de Professores.

MOREIRA, Dilma Aparecida. **Art Workshops: study and reflections on the teaching of Art at elementary school level.** 2021. 38p. Dissertation Educational Product (Master Degree in Basic Education Teaching) – Postgraduate Program in Basic Education Teaching, Teaching and Research Applied in Education Center, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

The educational output “Art Workshops: study and reflections on the teaching of Art at elementary school level” is the result of research work for a professional master degree in Elementary Education Teaching, in the Graduate Program at the Center for Teaching and Applied Research in Education (CEPAE) at the Federal University of Goiás (UFG). The research, which took place from 2019 to 2021, resulted in a dissertation: “A theoretical-practical reflection on the teaching of Art at elementary school level: a study in Cuiabá, Mato Grosso”. The choice of research theme arose out of our concern as professionals in the field, about the challenges of education, in terms of teacher formation and conceptions of teaching Art in schools. Workshops, which set out to study and reflect on theoretical-practical conceptions of teaching art, were carried out by means of a Working Group (WG). These workshops constituted the educational output of the research. The initial proposal for educational output had been the production of a short documentary film, presenting the result of the study and reflection experience carried out with the teachers through the WG. However, because of the Covid-19 pandemic, live recordings were not permitted and because the quality of the resulting video recordings of the activities with the teachers via web conference left a lot to be desired, it was decided to present workshops. These workshops are presented as the output of our research because they were lived experiences of ongoing teacher formation with the research participants, through the WG. In accordance with the PPGEEB/CEPAE Resolution 001/2019 on educational outputs, these workshops are included in the short courses category. The workshops were categorized as an educational output because they were activities for study and reflection, in which teachers were able to actively and collaboratively participate in improving their knowledge and enhancing their pedagogical practices. The workshops were undertaken with seventeen teachers, not all of whom were qualified in art education, but were teaching Art in the state elementary school network, in municipalities forming the nucleus of the Center for Formation and Updating of Elementary School Teachers (Cefapro) in Cuiabá, Mato Grosso. The action-research methodology was used, in a participatory and collaborative perspective, in order to expand participants’ knowledge of art education and enhance their pedagogical practices, as proposed by Thiollent (2011). The theoretical framework for the WG study included works by authors, such as: Barbosa (1998), Larrosa (2002), Brazil and Marques (2014), and Araújo (2018) and official documents such as BNCC (2017) and the Curriculum Reference Document for Mato Grosso-DRC/MT (2018). Four 6-hour workshops, totaling a 24-hour workload, were held. There were 4 weekly two-hour meetings with the group via web conference, for study, reflection and exchange of experiences with the research participants. In addition, participating teachers were allocated 4 hours per week for individual study, answering questionnaires and preparing pedagogical activities. Data collection was done through participant observation, written records in a field diary, initial and final questionnaires, video recordings of the workshops, and interviews. The theoretical-practical conceptions on the teaching of art, identified in the teachers’ contributions, and the experiences of study and reflection carried out in the form of workshops, were presented by means of a Working Group.

Keywords: Teaching; Art; Elementary education; Teacher formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa mental do roteiro das oficinas.....	20
Quadro 1 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização da primeira oficina.....	23
Quadro 2 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização das atividades da segunda oficina.....	27
Quadro 3 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização das atividades da terceira oficina.....	29
Quadro 4 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização das atividades da quarta oficina.....	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID	<i>Corona Virus Disease</i>
DRC	Documento de Referência Curricular
GT	Grupo de Trabalho
MT	Mato Grosso
MUnA	Museu Universitário de Arte
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
OFICINAS DE ARTE: ESTUDO E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	20
1. Primeira oficina: O ensino de arte na educação básica.....	21
1.1 Objetivo geral.....	21
1.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades na primeira oficina.....	22
1.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da primeira oficina.....	25
2. Segunda oficina: Vivência de situações concretas com a arte.....	25
2.1 Objetivo geral.....	26
2.2 Objetivos específicos.....	26
2.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades da segunda oficina.....	26
2.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da segunda oficina.....	28
3. Terceira oficina: Teoria e prática docente.....	28
3.1 Objetivo geral.....	29
3.2 Objetivos específicos.....	29
3.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades da terceira oficina.....	29
3.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da terceira oficina.....	30
4. Quarta Oficina: Experiência e prática docente.....	30
4.1 Objetivo Geral.....	31
4.2 Objetivos Específicos.....	31
4.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades da quarta oficina.....	31
4.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da quarta oficina.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

Este produto educacional, *Oficinas de Arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica*, é o resultado de atividades desenvolvidas na pesquisa de mestrado profissional em Ensino na Educação Básica, realizado pelo Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Realizamos a investigação entre os anos de 2019 e 2020, cujo resultado é a dissertação intitulada *Reflexões Teórico-Práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*. Participaram da pesquisa dezessete professores, habilitados em arte e não habilitados, que dão aulas de arte na rede pública estadual de educação básica, em municípios que compõem o polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (doravante, Cefapro) de Cuiabá, Mato Grosso.

A nossa proposta inicial do produto educacional consistia na produção de um documentário em vídeo, curta-metragem, com o resultado da experiência de estudo e reflexão, realizada com os professores por meio de um Grupo de Trabalho (doravante, GT). Porém, diante da impossibilidade de realizarmos as gravações de forma presencial, em decorrência da pandemia da Covid 19, optamos por apresentar as oficinas.

Outro motivo que nos levou a decidir pela mudança foi pelo fato de que o resultado das gravações em vídeo, das atividades realizadas com os professores por *webconferência*, não foi de boa qualidade, visto que muitos participantes tiveram problemas de conexão com a *internet*. Como consequência dessa situação, houve falhas nas gravações, acarretando o travamento de imagens e corte nas falas, que poderiam comprometer o objetivo do trabalho.

Compreendemos que as oficinas constituem o produto educacional da nossa investigação, porque foram vivenciadas em situação real, com os participantes da pesquisa, por meio do GT, como uma experiência de formação de professores. Outra justificativa, pela escolha das oficinas, foi por se tratar de atividades de estudo e reflexões, em que os docentes pudessem participar ativamente, de forma colaborativa, para ampliar o conhecimento e fortalecer as suas práticas pedagógicas.

De acordo com a Resolução do PPGEED/CEPAE Nº 001/2019, sobre os produtos educacionais, as oficinas estão inseridas na categoria de cursos de curta duração.

O estudo com os professores no GT ocorreu no período de 01 a 30 de setembro de 2020, após a aprovação¹⁹ do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás (UFG). As atividades das oficinas ocorreram de forma remota, por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), conforme as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), e em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) – nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016. Esta legislação trata das prescrições sobre os procedimentos de pesquisa em ambiente virtual, visando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes da pesquisa.

Participaram do GT dezessete professores, habilitados em arte e não habilitados, que dão aulas de arte na rede pública estadual de educação básica em municípios que compõem o polo do Cefapro de Cuiabá, Mato Grosso. O Cefapro é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) que tem como finalidade a formação continuada dos profissionais da educação básica.

O objetivo das oficinas foi de desenvolver estudo e reflexões sobre as concepções teórico-práticas, no ensino de arte, com os professores participantes da pesquisa, a fim de ampliar seus conhecimentos em arte e de melhorar as suas práticas pedagógicas.

O estudo no GT foi fundamentado em referenciais teóricos como: Barbosa (1998); Larrosa (2002); Brazil e Marques (2014); Araújo (2018); em reflexões acerca das concepções de ensino de arte presentes em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil, (2017) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/ MT), Mato Grosso (2018).

O desenvolvimento das atividades das oficinas se deu por meio da metodologia da pesquisa-ação, numa perspectiva reflexiva, participativa e colaborativa, conforme propõe Thiollent (2011). Considerando o objetivo proposto para a efetivação das oficinas, desenvolvemos os seguintes procedimentos metodológicos: problematização inicial, a partir do conhecimento prévio dos professores; estudo e reflexão de textos teóricos sobre o ensino de arte na escola; relato de experiência; vivência de situações de aprendizagem; e elaboração de atividades pedagógicas, que foram vivenciadas por alguns professores, com seus estudantes, de forma remota e compartilhada com o grupo.

Utilizamos como procedimentos metodológicos, para a realização do estudo e reflexões com os professores, o desenvolvimento de atividades individuais e em grupo. Orientamos a

¹ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), número: 28586719.1.0000.5083. Plataforma Brasil-CEP-UFG. Disponível em: <https://cep.prpi.ufg.br/n/103547-plataforma-brasil>

realização das atividades individuais por roteiros, que foram encaminhados via e-mail, dos participantes, uma semana antes da realização das atividades em grupo.

Os roteiros foram elaborados de forma sucinta, com orientações curtas e com os *links* de acesso ao material de estudo utilizado em cada oficina.

As atividades individuais realizadas pelos participantes constituíram as seguintes etapas: preencher e assinar do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante, TCLE); responder aos questionários, inicial e final; ler textos relacionados ao ensino de arte na educação básica; assistir a vídeos e filmes referentes ao assunto estudado; realizar visita virtual a um museu e elaborar atividades pedagógicas que pudessem ser vivenciadas de forma remota com seus estudantes.

As atividades de grupo consistiram na troca de experiências e nas discussões coletivas sobre os materiais encaminhados e foram realizadas por *webconferência* no aplicativo *Zoom*. Esse recurso permitiu a participação dos professores de forma remota e possibilitou o compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via *web*, bem como a interação pelo *chat* e a gravação das reuniões.

Consultamos os professores sobre a data e o horário das atividades em grupo e foi acordado nas sextas-feiras das quinze às dezessete horas. Realizamos quatro oficinas de 6 horas cada uma, totalizando uma carga horária de 24 horas. Houve 4 encontros com o grupo, por *webconferência*, com periodicidade semanal e duração de 2 horas cada um, para estudo, reflexão e troca de experiências com os participantes da pesquisa; além disso, os professores participantes tiveram 4 horas semanais para estudos individuais, responder aos questionários e elaborar atividades pedagógicas.

Na próxima seção, explicitamos mais especificamente como se deu o processo de organização e desenvolvimento das atividades das oficinas.

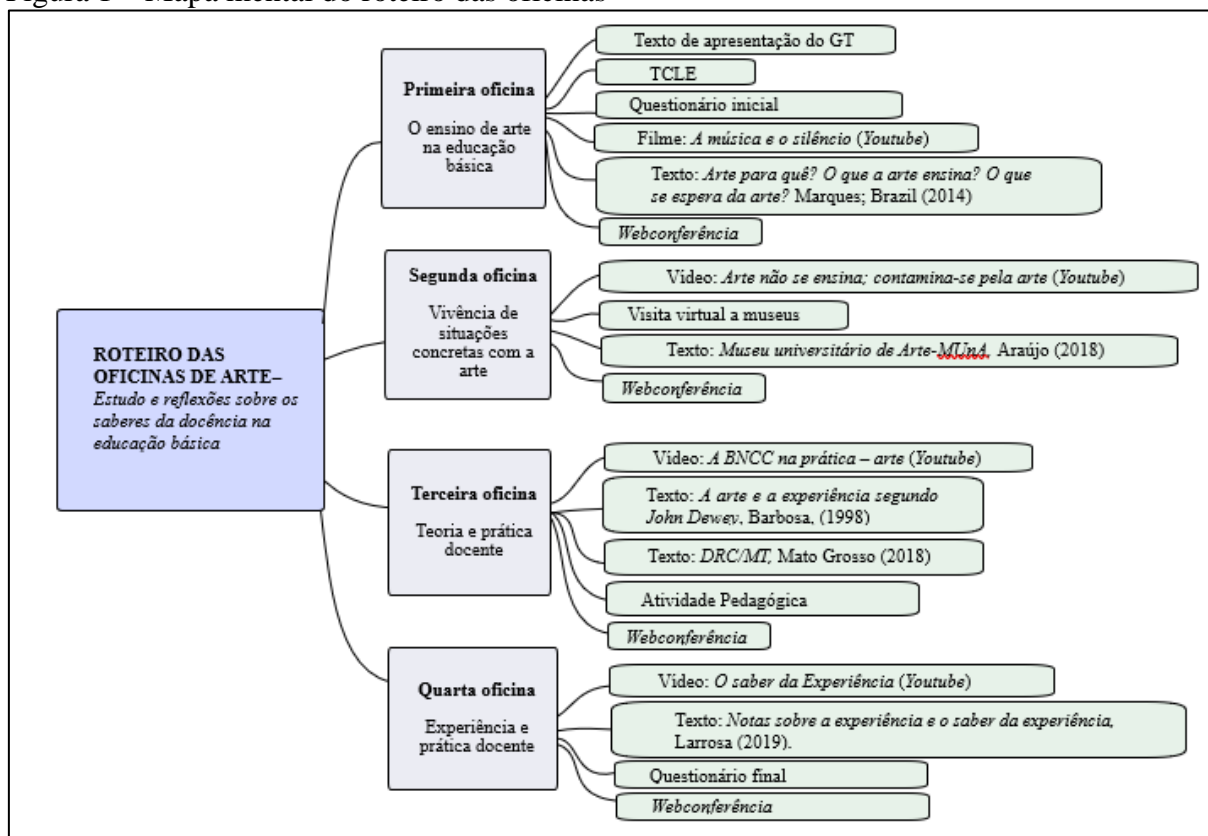
OFICINAS DE ARTE: ESTUDO E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As oficinas construíram-se da realização de atividades individuais e coletivas de estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica, por meio da participação dos professores no GT.

O estudo propiciou aos professores a ampliação do conhecimento, a interação e a troca de experiências, sobre as suas práticas pedagógicas. As atividades das oficinas foram sistematizadas em forma de roteiros, para melhor compreensão dos participantes sobre as informações pautadas no estudo.

A figura 1 apresenta um mapa mental que mostra a forma como organizamos o roteiro das oficinas.

Figura 1 – Mapa mental do roteiro das oficinas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme sintetizamos na figura 1, em cada uma das oficinas houve estudo e reflexões a partir de um tema relacionado ao ensino de arte na educação básica. Também utilizamos

recursos que propiciaram o desenvolvimento das atividades de forma remota, como: textos, vídeos, filmes e questionários *online*.

Para Paviani e Fontana (2009), a oficina pedagógica é uma oportunidade de compartilhar experiências significativas de aprendizagem, bem como de construir conhecimento alicerçado na ação e na reflexão.

Durante a execução das oficinas, efetuamos a coleta de dados da pesquisa, por meio dos seguintes instrumentos: questionário inicial, questionário final, e diário de campo. Realizamos ainda entrevistas com seis participantes, ao final do estudo no GT. Os registros das atividades das oficinas foram por meio de recursos de gravações em vídeo e os resultados dos dados obtidos foram analisados e utilizados na dissertação.

Explicitamos, a seguir, como se deu o processo de desenvolvimento das atividades em cada uma das quatro oficinas, que foram realizadas com os professores participantes da pesquisa por meio do GT.

1. Primeira oficina: O ensino de arte na educação básica

Na primeira oficina, realizamos a acolhida aos participantes, apresentamos a proposta do GT, esclarecemos o objetivo da pesquisa e os procedimentos para a coleta de dados. Desenvolvemos a etapa de estudo e reflexões sobre *o ensino de arte na educação básica*, à luz de um referencial teórico, relacionado ao referido tema.

1.1 Objetivo geral

O nosso objetivo geral nesta oficina foi de desenvolver estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica com os participantes do GT.

1.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos na realização das atividades da primeira oficina, propomos:

- articular o estudo e as reflexões sobre as concepções teórico-práticas do ensino de arte na escola;
- propiciar a interação e a construção do conhecimento com a participação dos professores.

1.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades na primeira oficina

Primeiramente, encaminhamos, via *e-mail* dos professores, um roteiro com as orientações para a realização das atividades individuais e com os *links* de acesso ao material a ser utilizado antes da atividade de grupo (*webconferência*), que foram: o TCLE, o questionário inicial, o filme *A música e o silêncio* e o texto teórico para leitura individual. Junto ao roteiro, enviamos um texto de apresentação do GT, uma síntese sobre a proposta de estudo, sobre o objetivo e sobre a metodologia no desenvolvimento das atividades das oficinas.

O TCLE refere-se ao documento exigido em pesquisa, que tem por finalidade possibilitar, aos participantes da investigação, o mais amplo esclarecimento sobre o estudo a ser realizado, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

Inserimos este documento no *Google Forms* e colocamos o *link* de acesso no corpo do roteiro, que enviamos aos participantes antes da realização da primeira oficina, para a solicitação de consentimento da participação na pesquisa, conforme esclarecimentos constantes no próprio documento.

Os docentes leram o TCLE, preencheram e o enviaram pelo próprio *link* do *Google Forms*. Recebemos os arquivos em forma de *PDF* e os encaminhamos para os professores, com as orientações sobre como fariam a assinatura digital no documento, por meio de aplicativos gratuitos como o *Adobe Fill & Sign*²².

Com o questionário inicial, objetivamos identificar as concepções teórico-práticas dos professores sobre o ensino de arte e os seus desafios na prática pedagógica. Inserimos o questionário no *Google Forms* e enviamos aos participantes em forma de *link* para responderem, conforme as orientações presentes no próprio roteiro do questionário.

O filme *A música e o silêncio* é um longa-metragem, que aborda aspectos acerca do ensino de música na escola. Encaminhamos o *link* de acesso ao filme para que os participantes pudessem assistir e, posteriormente, contribuir com as discussões em grupo.

O texto teórico para leitura individual foi: *Arte para quê? O que a arte ensina? O que se espera da arte?* do livro *Arte em questões*, de Brasil e Marques (2014). Compartilhamos esse material, já salvo em um *drive*, e encaminhamos o *link* de acesso, aos participantes, para leitura individual e a socialização com o grupo.

²² (71) [Como preencher e assinar documentos PDF pelo celular \(Adobe Fill & Sign\) - YouTube](#)

A *webconferência* refere-se à reunião virtual com os participantes do GT para o estudo e as reflexões sobre o material que fora encaminhado antecipadamente para cada um dos docentes. Essa atividade foi agendada com antecedência, com data e horário combinado com os professores e o *link* da reunião foi disponibilizado para todos, por *e-mail* e *WhatsApp*.

Segue o quadro 1, com o roteiro que foi encaminhado aos participantes para a realização das atividades realizadas na primeira oficina.

Quadro 1 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização da primeira oficina

Roteiro para a realização das atividades da primeira oficina

Tema: *O ensino de arte na educação básica*

Atividades individuais: carga horária - 4 horas

Data: (01/09 a 08/09/2020)

- Texto de Apresentação:

Caros Professores,

Sejam bem-vindos ao Grupo de Trabalho intitulado Oficinas de arte–estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica. Neste GT vocês participarão de um estudo coordenado por mim, Dilma Aparecida Moreira. Este estudo está vinculado à pesquisa de mestrado profissional em Ensino na Educação Básica, realizada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisas Aplicadas à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). O título da pesquisa é Reflexões Teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso, com a orientação do Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho da UFG e com o apoio do Cefapro/polo de Cuiabá. O objetivo das oficinas é desenvolver estudos a partir de um suporte teórico que possa contribuir com as reflexões sobre as concepções teórico-práticas no ensino de arte na educação básica. A metodologia adotada é a pesquisa-ação, uma forma de investigação-ação, com base em estudos sobre o ensino de arte, apoiada em referenciais teóricos que abordam o referido assunto. A realização das oficinas ocorrerá de forma remota, no período de 01 a 30 de setembro de 2020, com carga horária total de 24 horas. Serão realizadas atividades individuais e em grupo, organizadas da seguinte maneira: 4 horas semanais para estudos individuais e elaboração de atividades pedagógicas; 4 encontros com o grupo, via webconferência, com periodicidade semanal e duração de 2 horas cada um, para reflexão, relato de experiência e socialização de conhecimentos. Antes de iniciar seus estudos, é fundamental a leitura atenta dos roteiros das atividades, pois eles serão os principais instrumentos orientadores de sua participação neste Grupo de Trabalho. Bons estudos!

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O TCLE tem por finalidade possibilitar, aos participantes da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

Após ler o TCLE, se não tiver nenhuma dúvida, você apenas marcará a opção indicada, permito ou não permito. No campo que solicita a assinatura, não precisa escrever nada.

Quando você enviar o TCLE, vai gerar um arquivo em PDF que será encaminhado no seu *WhatsApp* com as instruções sobre como criar a assinatura eletrônica e assinar o documento de forma *on-line*. Se tiver dúvidas, entre em contato pelo e-mail da pesquisadora dilmamoreira2013@gmail.com.

Clique no [link de acesso ao TCLE](#).

- Questionário inicial

Responda ao questionário inicial, e o envie, conforme o roteiro. Informamos que os registros obtidos do questionário inicial não terão identificação do nome do participante e serão utilizados como objetos de análise que poderão ser publicados integralmente ou parcialmente na dissertação ou no produto educacional.

As informações do questionário inicial serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas e o seu anonimato será resguardado. O tempo médio para o preenchimento do questionário é de quarenta minutos.

A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois você que atua nesta prática diária, pode oferecer informações precisas sobre o ensino de arte na educação básica. Clique no [link de acesso ao questionário inicial](#) para responde-lo.

- Filme: *A música e o silêncio*

Assista ao filme *A música e o silêncio*, da diretora e roteirista alemã Caroline Link de 1996. O longa-metragem é uma obra reflexiva, que se baseia em um artigo de jornal e aborda o conflito entre dois mundos, a música e o silêncio. Trata-se de uma história dramática que nos faz refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, especificamente em arte.

Clique no [link de acesso ao filme](#). Disponível no canal do *Youtube*. Duração: 1h 48min
Acesso em: 20 fev. 2020.

Após assisti-lo, faça os seus apontamentos para contribuir com as discussões no GT.

- Texto

Leia o texto *Arte para quê? O que a arte ensina? O que se espera da arte?* de Brazil e Marques (2014, p. 27- 46), clicando no [link de acesso](#).

Após leitura do texto de Brazil e Marques (2014), clique no [link](#) e responda aos questionamentos para que possamos ampliar a discussão em grupo.

- *Webconferência*

Dia da realização do evento: 04/09/2020 15:00

Tipo: *zoom-meeting*

Duração: 120 minutos

[Clique para acessar a reunião](#)

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora (2020).

1.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da primeira oficina

Para facilitar a estruturação da oficina, planejamos o tempo para a realização das atividades, conforme as seguintes etapas:

- apresentação da proposta de trabalho, dos temas a serem abordados, dos objetivos e dos procedimentos na realização das oficinas (05 min);
- apresentação dos participantes (nome, graduação, tempo de formação, nível de graduação, escola de atuação e o vínculo) (25min);
- esclarecimento de dúvidas sobre o TCLE aos participantes (10min);
- esclarecimento de dúvidas sobre o questionário inicial e solicitação para que os participantes pudessem respondê-lo e encaminhá-lo (5 min);
- socialização dos apontamentos sobre o filme *A música e o silêncio* (25min);
- socialização dos apontamentos sobre os textos de Brazil e Marques (2014, p. 27- 46): *Arte para quê? O que a arte ensina? O que se espera da arte?* (35min);
- encerramento das discussões no GT com os seguintes questionamentos: O que você lembra do ensino de arte no seu tempo de estudante na Educação Básica? Como você avalia o ensino de arte que lhe foi proporcionado pela escola? (10min);
- avaliação dos participantes sobre a realização da primeira oficina (5min).

2. Segunda oficina: Vivência de situações concretas com a arte

Na segunda oficina, propomos aos professores a vivência de experiências concretas com a arte de forma remota, por meio de atividades e de recursos que pudessem possibilitar o desenvolvimento dessa proposta, diante da situação de pandemia causada pela Covid 19.

Utilizamos vídeo, texto teórico e *link* de acesso ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*.

Nas reflexões de Fróis (2011), sobre mediações educacionais propostas pelos museus, o autor destaca a importância de legitimar a dimensão pedagógica do museu de arte.

Conforme Araújo (2018, p.3), a visita virtual ao museu “talvez seja uma forma de atingir públicos antes “inatingíveis”, que até então, nunca tiveram contato com a arte ou condições de frequentarem esses lugares”.

Diante da situação de isolamento social, devido à pandemia do Covid-19, propomos a visita virtual ao museu, por considerarmos que esta seria uma forma de acesso possível no momento, e que poderíamos propiciar aos professores uma experiência de reflexão e de fruição da arte.

2.1 Objetivo geral

Propomos, nesta oficina, a vivência de situações concretas com a arte.

2.2 Objetivos específicos

Nossos objetivos específicos na realização das atividades da segunda oficina consistiram em:

- propiciar aos participantes da pesquisa a possibilidade de ampliar as referências teóricas e concepções sobre arte;
- propor aos professores a vivência de situações concretas com a arte, por meio da visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*.

2.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades da segunda oficina

Encaminhamos via *e-mail*, dos participantes, um roteiro com orientações para a realização das atividades individuais desta oficina, incluindo *links* de acesso ao vídeo e ao texto teórico, para que os professores pudessem desenvolver o estudo individual e compartilhar com o grupo.

O vídeo, intitulado *Arte não se ensina, contamina-se pela arte*, disponível no *Youtube*, consiste em uma entrevista concedida pela arte/educadora Ana Mae Barbosa. Nele, a autora apresenta concepções e desafios no ensino de arte, como o processo de construção de conhecimento e pontua que ensinar arte é provocar experiência, por meio do contato direto com as linguagens artísticas. Ela destaca que essa experiência estimula os processos mentais dos estudantes e que somente a escola poderá proporcionar essa vivência para todos.

O *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino* é um patrimônio histórico de Mato Grosso. O prédio que abriga o museu foi construído em 1842 e foi local de nascimento de duas pessoas ilustres do estado: Joaquim Murtinho e Dom Aquino Corrêa. Foi inaugurado em dezembro de 2006, com o objetivo de viabilizar educação, cultura, pesquisa e a inclusão social.

Fazem parte do acervo do museu fragmentos de rochas que compõem a arte rupestre, encontrados na região de Mato Grosso como: imagens gravadas com pigmentos coloridos e incisões em pedaços de rocha, pontas de lança de pedra lascada, machadinhos de pedra polida e fragmentos de cerâmica com pinturas primitivas, adereços e outros objetos ritualísticos e do artesanato indígena e africano. Encontram-se expostas também esculturas de réplicas de animais primitivos, bem como louças, cerâmicas neo-brasileiras, moedas e outros objetos encontrados nos casarões de engenho de Mato Grosso.

O texto *Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA*, de Araújo (2018) é um artigo em que o autor analisa uma experiência em arte/educação, desenvolvida com estudantes da rede pública, por meio do contato com obras de arte contemporâneas no *Museu Universitário de Arte – MUnA*³

Realizamos as atividades de grupo de forma participativa e colaborativa, por *webconferência*, conforme especificado no roteiro dessa oficina.

Quadro 2 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização das atividades da segunda oficina

Roteiro para a realização das atividades da segunda oficina

Tema: *Vivência de situações concretas com a arte*

Atividades individuais: Carga horária - 4 horas

Data: (09/09 a 15/09/2020)

- Vídeo

Assista ao vídeo clicando no *link*: [Arte não se ensina; contamina-se pela arte](#), disponível no canal do *Youtube*. Acesso em: 02 jan. 2020. Duração: 6min10s. Neste vídeo, Ana Mae apresenta concepções e desafios no ensino de arte, como o processo de construção de conhecimento e pontua que ensinar arte é provocar experiência, por meio do contato direto com as linguagens artísticas.

³ <http://www.muna.ufu.br/expositores/expositor-glayson.html> O Museu Universitário de Arte, o MUnA, está localizado na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. É um órgão complementar do Instituto de Arte da Universidade Federal de Uberlândia, sob coordenação do Curso de Artes Visuais.

- Visita virtual ao museu

Clique no *link* a seguir e faça uma visita virtual ao Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino. Disponível no canal do *Youtube*. Duração: 26min. Acesso em: 20 fev. 2020.

- Texto

Leia o texto *Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA*, de Araújo (2018), clicando no *link*.

Faça apontamentos reflexivos sobre o texto, para contribuir com o diálogo no encontro virtual do GT.

- *Webconferência*

Dia da realização do evento: 11/09/2020 15:00

Tipo: *zoom-meeting*

Duração: 120 Minutos

Clique para acessar a reunião

2.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da segunda oficina

- Acolhida aos participantes (5 min).
- Diálogo em grupo sobre o vídeo: *Arte não se ensina; contamina-se pela arte* (20 min).
- Discussão sobre o vídeo e relato da experiência vivenciada pelos participantes na visita virtual a um museu (35min).
- Discussão sobre o texto de Araújo (2018): *Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA* (45min).
- Considerações finais e encerramento (15min).

3. Terceira oficina: Teoria e prática docente

Na terceira oficina, desenvolvemos estudo e reflexões sobre teoria e prática docente, e propomos uma discussão sobre o ensino de arte a partir de um vídeo, um texto teórico e documentos oficiais.

Na discussão, abordamos as concepções de ensino de arte que perpassam os documentos e utilizamos referenciais teóricos que abordam o assunto.

Por fim, propomos aos professores a elaboração de atividades pedagógicas que pudessem ser vivenciadas de forma remota com seus estudantes.

3.1 Objetivo geral

Objetivamos, nesta oficina, estabelecer relações entre as experiências práticas compartilhadas pelos professores e o estudo teórico desenvolvido no GT.

3.2 Objetivos específicos

Nossos objetivos específicos para a terceira oficina consistiram em:

- propiciar uma construção coletiva do conhecimento, com estudo e reflexões de referenciais teóricos e de documentos oficiais sobre o ensino de arte na educação básica;
- proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica, por meio da troca de experiências, do estudo e de discussões no GT.
- propor aos professores a elaboração e o desenvolvimento de atividades pedagógicas de forma remota, com os seus estudantes.

3.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades da terceira oficina

Nesta oficina, realizamos atividades individuais e em grupo, orientadas por um roteiro, que encaminhamos via *e-mail*, dos participantes, uma semana antes da realização da *webconferência* com o GT.

No roteiro, incluímos *links* de acesso ao vídeo *A BNCC na prática – arte*, disponível no *Youtube*, ao texto teórico *A arte e a experiência segundo John Dewey*, do livro *Tópicos Utópicos*, de Barbosa, (1998) e ao Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), Mato Grosso (2018).

Propomos aos participantes a elaboração de atividades pedagógicas, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas, para que pudessem ser vivenciadas de forma remota, com seus estudantes, considerando a atual circunstância de isolamento social, causado pela pandemia da Covid-19.

Nas atividades de grupo, por *webconferência*, desenvolvemos o diálogo com os participantes, que consistiu na exposição dos apontamentos realizados sobre o vídeo, o texto e sobre os documentos oficiais propostos para o estudo nesta oficina.

Quadro 3 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização das atividades da terceira oficina

Roteiro para a realização das atividades da terceira oficina

Tema: *Teoria e prática docente*

Atividades individuais: carga horária - 4 horas

Data: (16/09 a 22/09/2020)

- **Vídeo**

Assista ao vídeo clicando no *link*: [A BNCC e Arte](#), entrevista com Fábio Nogueira, 15 de out. de 2018. Duração: 54min56s. Disponível no *Youtube*. Faça uma análise do conteúdo apresentado no vídeo, para contribuir com a discussão no encontro virtual do GT.

Leia o texto [A arte e a experiência segundo John Dewey](#), (das páginas 21 a 29). Livro *Tópicos Utópicos* de Barbosa, (1998).

Elabore uma atividade pedagógica para o ensino de arte, a partir das reflexões realizadas, que possa ser desenvolvida em um ano do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. Enviar a atividade até dia 30/10/2020. Ao elaborar a atividade, considere a possibilidade em desenvolvê-la de forma remota, atentando para a atual situação de isolamento social, devido à pandemia causada pela Covid-19, em que as escolas se encontram fechadas e, provavelmente, não será possível desenvolvê-la de forma presencial.

- **Webconferência**

Dia da realização do evento: 18/09/2020 15:00

Tipo: *zoom-meeting*

Duração: 120 Minutos

[Clique para acessar a reunião](#)

3.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da terceira oficina

Realizamos a *webconferência* de forma coletiva/colaborativa, com a efetivação das seguintes atividades:

- Acolhida aos participantes (5min).
- Socialização dos apontamentos realizados sobre o vídeo (25min).
- Discussão sobre o texto proposto (50min).
- Socialização das atividades pedagógicas elaboradas pelos participantes no Grupo de Trabalho (30min).
- Considerações Finais e encerramento (10min).

4. Quarta Oficina: Experiência e prática docente

Desenvolvemos, nesta oficina, estudo e reflexões sobre experiência e prática docente, a partir de um referencial teórico sobre o assunto e subsidiado por vídeo.

Os participantes relataram experiências sobre as suas práticas pedagógicas no ensino de arte e, ao final, realizamos o questionário final.

4.1 Objetivo Geral

Nosso objetivo geral na oficina foi de identificar as concepções dos professores sobre o ensino de arte.

4.2 Objetivos Específicos

Nossos objetivos específicos consistiram em:

- refletir sobre o sentido da experiência na prática pedagógica dos professores;
- socializar as experiências sobre as atividades elaboradas e desenvolvidas pelos participantes com seus estudantes.

4.3 Estratégias utilizadas para o desenvolvimento das atividades da quarta oficina

Nesta oficina, realizamos atividades individuais e em grupo, orientadas por um roteiro das atividades, com *links* de acesso ao vídeo e ao texto proposto para estudo e reflexão, que foi encaminhado via *e-mail* aos participantes, juntamente com o questionário final.

O vídeo *O saber da experiência* consiste na apresentação de fragmentos do texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, de Larrosa (2002), com segmentos de imagens do filme *Cidade dos Anjos*, disponível no *Youtube*. O vídeo se inicia com o questionamento: “[...] para você, que sabor tem o saber da experiência?” e nos instiga a uma reflexão sobre a subjetividade da experiência que se dá na relação entre a aprendizagem, a partir do nosso cotidiano, e a existência humana.

No texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* de Larrosa (2002), o autor aborda aspectos como: a experiência e sentido, o sujeito da experiência e a palavra experiência.

Sobre esses aspectos, ele destaca a importância de pensar a educação a partir do par teoria/prática, experiência e sentido, numa perspectiva política, reflexiva, crítica e emancipadora. Ele afirma que educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Pontua que o ato de escrever, que é a experiência em palavras, é o que permite nos libertar de certas verdades. Dessa forma, também é a experiência que dá sentido à educação e não a verdade.

Conforme esse pesquisador, as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, são instrumentos de subjetivação. Ele afirma que também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos. “Eu creio

no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2002, p. 21).

O autor ressalta que o sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Para ele, o sujeito da experiência é aquele que está aberto à escuta, às mudanças e as transformações em sua vida, sem ser escravo do trabalho, do tempo, do poder, do periodismo e do consumismo. “O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 24). O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, é abertura ao desconhecido e a relação entre o conhecimento e a vida, ressalta Larrosa (2002).

Inserimos o questionário final no *Google Forms* e enviamos aos participantes em forma de *link* para responderem, conforme as orientações presentes no próprio roteiro do questionário.

Quadro 4 - Roteiro encaminhado aos participantes para a realização das atividades da quarta oficina

<p>Roteiro para a realização das atividades da quarta oficina</p> <p>Tema: <i>Experiência e prática docente</i></p> <p>Atividades individuais: carga horária - 4 horas</p> <p>Data: <u>(23/09 a 30/09/2020)</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Vídeo <p>Assista ao vídeo O saber da experiência baseado em fragmentos do filme: <i>Cidade dos Anjos</i>.</p> <p>Duração: 9min52s. Disponível no canal do Youtube.</p> <ul style="list-style-type: none">• Texto <p>Leia o texto Notas sobre a experiência e o saber da experiência de Larrosa (2002).</p> <ul style="list-style-type: none">• Questionário Final <p>Responda ao questionário final, clicando link e o encaminhe via e-mail até dia 31/09/2020.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Webconferência</i> <p>Dia da realização do evento: 25/09/2020 15:00</p> <p>Tipo: <i>zoom-meeting</i></p> <p>Duração: 120 Minutos</p> <p><u>Clique para acessar a reunião</u></p>

4.4 Cronograma das atividades realizadas em grupo da quarta oficina

- Esclarecimento de dúvidas sobre o questionário final e solicitação para que os participantes o respondam e o encaminhem por *e-mail* (10min).
- Realização de discussão em grupo sobre o vídeo proposto (35min).
- Socialização dos apontamentos sobre o texto teórico e sobre a execução de atividade pedagógica para o ensino de arte, caso alguém tenha conseguido aplicar com seus estudantes (60min).
- Considerações finais e avaliação do GT (10min).
- Encaminhamento aos participantes de *link* de acesso ao formulário para avaliação das oficinas via *Google Forms*. Aspectos a serem avaliados: temática, metodologia, mediação, importância do estudo para a prática pedagógica, carga horária, uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a participação do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando propomos a elaboração do produto educacional da pesquisa *Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de arte na educação básica: um estudo na cidade de Cuiabá, Mato Grosso*, consideramos a sua importância para ampliar o conhecimento e fortalecer as práticas pedagógicas dos professores.

Constatamos que havia alguns desafios em relação ao ensino de arte, como: a presença de professores dando aulas de arte sem habilitação nesta área e a ausência de formação continuada para os professores habilitados e os não habilitados nesta linguagem.

Por esses motivos, consideramos relevante o estudo e as reflexões com os professores participantes da pesquisa, e propomos o desenvolvimento das *Oficinas de Arte: estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica*, por meio de um GT, como produto educacional.

A nossa proposta inicial do produto educacional consistiu na produção de um documentário em vídeo, curta-metragem, da experiência de estudo no GT, porém, diante da situação da pandemia ficamos impossibilitados de realizar as gravações, e as que foram realizadas virtualmente não tiveram uma boa qualidade.

Optamos pelas oficinas como produto educacional do nosso estudo, considerando as atividades vivenciadas com os professores participantes da pesquisa como uma experiência de formação continuada desses docentes.

Listamos os objetivos geral e os objetivos específicos de cada oficina, em cada uma delas, conforme o tema proposto para o estudo com os participantes.

Na primeira oficina, propomos, como objetivo geral, desenvolver um estudo e reflexões sobre o ensino de arte na educação básica com os participantes do GT. Os objetivos específicos foram: articular o estudo e as reflexões sobre as concepções teórico-práticas do ensino de arte na escola; e propiciar a interação e a construção do conhecimento com a participação dos professores. Esses objetivos foram efetivados porque realizamos o estudo e as reflexões sobre o ensino de arte com os participantes da pesquisa. Fizemos a articulação do estudo, orientando o desenvolvimento das atividades individuais por meio de roteiros, e, nas atividades coletivas, propiciamos a interação dos participantes e utilizamos recursos audiovisuais e textos teóricos para ampliar a discussão com os professores. Verificamos, nas falas dos docentes, que o estudo ampliou o conhecimento e potencializou suas práticas pedagógicas.

Na segunda oficina, propomos, como objetivo geral, a vivência de situações concretas com a arte, para ampliar a compreensão dos professores sobre as linguagens artísticas, sobre os repertórios e sobre o próprio contexto. Os objetivos específicos foram: propiciar aos participantes da pesquisa a possibilidade de ampliar as referências teóricas e concepções sobre arte; propor aos professores a vivência de situações concretas com a arte, por meio da visita virtual ao *Museu de História Natural de Mato Grosso Casa Dom Aquino*.

Esses objetivos foram concretizados, pois realizamos a visita virtual ao referido museu, como uma das atividades desenvolvidas com os participantes do GT, em uma das oficinas.

Em suas falas, os docentes expressaram que a experiência de fruição em arte contribuiu para o conhecimento e alguns manifestaram o desejo de vivenciarem essa mesma atividade com seus estudantes. Dispomos de materiais de estudo sobre a discussão em pauta e indicamos outros referenciais teóricos para que os participantes interessados pudessem aprofundar o assunto abordado.

O objetivo geral da terceira oficina consistiu em estabelecer relações entre as experiências práticas compartilhadas pelos professores e o estudo teórico desenvolvido no GT. Esse objetivo foi alcançado e o resultado dessa experiência constituiu material de análise da pesquisa.

Os objetivos específicos foram: propiciar a construção coletiva do conhecimento, com estudo e reflexões de referenciais teóricos e de documentos oficiais sobre o ensino de arte na educação básica; proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica por meio da troca de experiências, do estudo e de reflexões no GT; propor aos professores a elaboração e o desenvolvimento de atividades pedagógicas de forma remota, com os seus estudantes. Os objetivos específicos da terceira oficina foram concretizados, uma vez que o estudo foi realizado com a participação coletiva, reflexiva e colaborativa dos professores.

Sobre a elaboração de atividades pedagógicas, foram cinco professores que elaboraram e, desses, quatro as realizaram, com seus estudantes, compartilhando os resultados. Entendemos que, no momento, com o ensino remoto, os docentes encontraram limitações que dificultaram o desenvolvimento dessas atividades. Mesmo com uma pequena amostra, foi possível fazer a análise dos dados obtidos, portanto, consideramos que esse objetivo foi alcançado. As atividades que foram compartilhadas pelos professores, como fruto da experiência com seus estudantes, nos ajudaram a estabelecer relações entre as concepções sobre o ensino de arte, identificadas em suas falas, e ao referencial teórico proposto para fundamentar a pesquisa.

Na quarta oficina, o objetivo geral foi de identificar as concepções dos professores sobre o ensino de arte. Esse objetivo foi atingido porque identificamos, nos dados coletados, as concepções teórico-práticas dos participantes da pesquisa, sobre o ensino de arte na educação básica, conforme apresentamos no capítulo de análise e interpretação dos dados da dissertação. Já os objetivos específicos foram: refletir sobre o sentido da experiência na prática pedagógica dos professores; e ampliar os conhecimentos sobre a experiência na prática pedagógica dos docentes. Esse objetivo foi alcançado, pois utilizamos, para o estudo, o texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, de Larrosa (2002), que muito contribuiu para as reflexões dos professores. Nesta oficina, os docentes compartilharam suas experiências, que também contribuíram para ampliar o conhecimento dos participantes.

Os participantes pontuaram, ainda, que se sentiram provocados com o estudo no GT, por perceberem como concepções sobre a arte, “naturalizadas” entre as pessoas, podem promover o preconceito e a depreciação das linguagens artísticas.

Durante o desenvolvimento das atividades das oficinas, encontramos algumas adversidades que limitaram a participação dos professores, que foram: problemas com a conexão da *internet*, dificuldade no uso das tecnologias digitais e a sobrecarga de trabalho dos docentes.

Recomendamos a outras pessoas que venham desenvolver um trabalho semelhante, que, se possível, o realizem de forma presencial, para que possam observar melhor as práticas pedagógicas dos professores onde elas acontecem.

Conforme objetivamos, em cada uma das oficinas, estas proporcionaram momentos de estudo e de reflexão, sobre as concepções de ensino de arte, a interação e o acolhimento aos professores, quando eles se encontravam desejosos por uma orientação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. *Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MunA*. Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 44, e174612, 2018.

BARBOSA, A. M. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. (Entrevista, 17 de jun de 2019). *Ana Mae Barbosa: Arte não se ensina; contamina-se pela arte*. (R. d. Paulo, Entrevistador) São Paulo. Acesso em 2 de jun. de 2020, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0>

BRAZIL, F; MARQUES, I. *Arte em questões*. São Paulo: Cortez, 2014.

FJPN, Conhecendo Museus. (9 de outubro de 2014). 1 vídeo (26min). Conhecendo Museus - Ep. 24: Museu de Pré-História Casa Dom Aquino. Acesso em: 20 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E5O96i65TbY>

FRÓIS, J. P. *As ideias nascem do real: ensaio sobre museus de arte*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 263-270, set./dez.2011.

LARROSA, B.J. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 n. 19 (Jorge Larrosa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução de João Wanderley Geraldí, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística)

LINK, C. (Diretora). *A Música e o Silêncio* [Filme Cinematográfico]. Alemanha: 1996. Acesso em: 20 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GPs-weIveEQ&t=338s>

MATO GROSSO. *Orientações às unidades escolares, assessorias pedagógicas e Cefapros*. Aprendizagem Conectada. SEDUC/MT. Acesso em: 26 de jun. de 2020. Disponível em: http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14118883/Orienta%C3%A7%C3%B5es_Cefapros_Assessorias_Escolas+.pdf/4938b29a-4bf5-5f01-2947-440b6be740dd

MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018)* – Ensino Fundamental, Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais. Acesso em: 20 maio. 2019. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/wmmostrarmodulo02.aspx?55,238,Componente+Arquivo+02>

Nogueira, Fabio. (Entrevista, 15 de out. de 2018). *A BNCC na prática #9 - Arte – Fabio Nogueira*. Nono webinar do ciclo Vozes da Educação Moderna. Acesso em: 2 de jun.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4iRHM-K9wyk&t=362s>

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. *Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

SANCHES, A. (2011). 1 vídeo (9min52s). *O saber da experiência. baseado em fragmentos do filme: Cidade dos Anjos*. Acesso em: 02 de jun. de 2020, disponível e publicado pelo canal YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=CxzjeaV0a4I>